

Université de Montréal

Le libéralisme politique et l'éducation à l'autonomie individuelle

par

Andrée-Anne Cormier

Département de philosophie

Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en Philosophie, option recherche

Montréal, 10 décembre 2010

© Andrée-Anne Cormier, 2010

Université de Montréal

Faculté des Arts et Sciences

Ce mémoire intitulé :

Le libéralisme politique et l'éducation à l'autonomie individuelle

présenté par : .Andrée-Anne Cormier

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

Peter Dietsch..... président-rapporteur

Christian Nadeau..... directeur de recherche

Daniel Weinstock..... membre du jury

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore la question des conséquences de l'interprétation rawlsienne du pluralisme éthique pour la légitimité de l'autonomie individuelle comme objectif d'éducation publique. Rawls (1993, 2003) soutient que seuls des objectifs éducatifs *strictement politiques* peuvent guider l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation obligatoire et justifier une intervention étatique dans l'éducation des enfants. Or, puisque Rawls définit l'autonomie individuelle comme un idéal éthique privé, il conclut qu'elle n'est pas un objectif légitime d'éducation publique. La thèse principale qui est défendue dans le cadre de ce mémoire est que Rawls est aveugle aux implications réelles de sa propre théorie politique en matière d'éducation commune, qui, contrairement à ce qu'il soutient, exigent précisément la promotion de l'autonomie individuelle comme idéal éthique (et non politique). Cette thèse remet en question le principe de neutralité de l'État envers toutes les doctrines éthiques, y compris l'idéal d'autonomie individuelle, qui caractérise et distingue la théorie rawlsienne des versions classiques du libéralisme. La deuxième partie de cette étude considère une stratégie possible pour sauver la neutralité du libéralisme politique, qui consiste à définir le concept d'autonomie individuelle de manière procédurale et éthiquement neutre. Ce chapitre montre que, indépendamment de la plausibilité strictement conceptuelle d'une telle caractérisation de l'autonomie individuelle, elle n'est pas appropriée au projet éducatif rawlsien, parce que celui-ci demande la valorisation de la pensée critique, et comporte donc un élément éthique incontournable. Enfin, la troisième partie de cette étude explore la problématique des moyens de promotion de l'autonomie individuelle et, plus spécifiquement, de la légitimité des écoles séparées religieuses. Elle soutient, d'un côté que l'école religieuse peut avoir une importante valeur instrumentale vis-à-vis du développement de l'autonomie individuelle, mais de l'autre côté, que l'école commune est nécessaire à un certain stade de développement.

Mots clés : Libéralisme politique, autonomie individuelle, John Rawls, éducation commune.

ABSTRACT

This study explores the consequences of the rawlsian interpretation of ethical pluralism for the legitimacy of individual autonomy as a goal of public educational policies. Rawls (1993, 2003) affirms that the only educational goals that can legitimately justify public policies and the state's intervention in children's education are strictly *political* goals. Now, Rawls defines personal autonomy as a private ethical ideal. Therefore, he concludes that personal autonomy is not a legitimate goal of public education. The main thesis defended in this study is that Rawls fails to realize the implications of his own political theory for educational policies. His ideal of citizenship demands in fact a public promotion of individual autonomy. One effect of this thesis is to challenge the principle of the state's neutrality towards all ethical doctrines, which characterizes and distinguishes Rawls' theory from the classical versions of liberalism. The second part of the study considers an alternative strategy that aims at defending the principle of neutrality by redefining the very concept of personal autonomy in procedural and non-ethical terms. However, this study shows that, independently of its conceptual plausibility, a purely procedural notion of personal autonomy is not appropriate in the context of the rawlsian educational project. Rawls' political theory demands in fact the valorization of the practice of autonomy and involves thereby an unavoidable ethical partiality for certain ways of life. Finally, the third part of this study explores the normative debate about the means needed for the promotion of personal autonomy in public education. More specifically, it focuses on the question of the legitimacy of religious schools. It argues, on the one hand, that religious schools can play an important instrumental role for the development of personal autonomy, but that, on the other hand, common schooling is, at the certain stage, necessary for a full development of children's personal autonomy within a pluralistic society.

Keywords: Political Liberalism, Personal Autonomy, John Rawls, Common Education.

TABLE DES MATIÈRES

Titre	i
Identification du jury	ii
Résumé et mots clés	iii
Abstract and keywords	iv
Table des matières	v

INTRODUCTION	1
---------------------------	---

CHAPITRE I – Le libéralisme politique et la légitimité de l’idéal d’autonomie individuelle	5
1. Introduction	5
2. Le libéralisme politique de John Rawls	6
2.1 Les engagements de base du libéralisme	6
2.2 Définition du pluralisme	7
2.3 Le lien entre pluralisme et raisonnable	8
2.4 Le lien entre pluralisme, raisonnable et difficultés du jugement	10
3. Former le citoyen non l’individu : la compartimentation rawlsienne des exigences de l’éducation commune et l’exclusion de l’idéal d’autonomie individuelle	13
4. Le vrai fardeau éducatif du libéralisme politique : deux critiques de la compartimentation public/privé	17

CHAPITRE II –Le concept d’autonomie individuelle approprié au projet éducatif libéral et le problème de la neutralité reconsidéré	24
1. Introduction	24
2. Conception procédurale de l’autonomie individuelle	26
2.1 Caractéristiques d’une conception procédurale	26
2.2 Contexte philosophique et contraste avec l’idéal d’autonomie morale kantienne	28
3. L’argument purement instrumental sur la valeur de l’autonomie individuelle	30

3.1	Opportunités égales et faillibilité	30
3.2	L'objection de Hurka contre l'exclusivité de la valeur instrumentale de l'autonomie individuelle	32
4.	Faciliter ou promouvoir l'autonomie individuelle? La proposition de Harry Brighouse	33
5.	L'inévitable partialité éthique du libéralisme	36
5.1	La justification de Brighouse comparée à celle de Callan	37
5.2	Le problème des effets de l'éducation qui facilite l'autonomie	37
5.3	L'insuffisance de l'éducation qui facilite l'autonomie pour la raisonnable	38
5.4	La question de la plausibilité conceptuelle d'une définition procédurale et d'un argument purement instrumental sur la valeur de l'autonomie individuelle	40
5.5	Une partialité justifiée politiquement : l'échec partiel du libéralisme politique	43
5.6	Précisions conceptuelles sur le sens du concept d'autonomie individuelle approprié pour l'éducation libérale	44
6.	Conclusion	51

CHAPITRE III– Les enjeux éthiques pratiques de l'éducation à l'autonomie

individuelle: étude du cas de l'éducation compréhensive religieuse.....	52
1. Introduction	52
2. La problématique des moyens de promotion de l'autonomie individuelle : le pari de l'école commune contre l'école séparée et l'éducation compréhensive	56
3. La priorité des intérêts politiques sur les intérêts privés : une priorité relative	61
4. L'éducation religieuse comme instrument de promotion du développement de l'autonomie individuelle	64
4.1 L'argument de la cohérence identitaire	64
4.2 Une justification restreinte aux écoles religieuses primaires	66
4.3 L'essence d'une bonne éducation religieuse et sa compatibilité avec l'autonomie individuelle	68
5. Le statu irremplaçable de l'école commune	71

CONCLUSION.....	75
------------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	78
----------------------------	-----------

INTRODUCTION

L'éducation publique est une des institutions politiques dont l'impact sociopolitique est sans contredit de la plus haute importance pour toute société. Elle est essentielle à la perpétuation d'une culture politique collective, qui assure un minimum de cohésion sociale. La pérennité et la stabilité mêmes d'un régime politique ne sont effectivement assurées que lorsque qu'un certain nombre de ses futurs membres partagent les valeurs essentielles qui le définissent, lesquelles doivent être transmises par le biais de l'éducation, sous une forme ou une autre.

Ainsi, toute théorie politique sérieuse devrait inclure une certaine conception de l'éducation publique, qui prescrit un ensemble d'objectifs éducatifs incontournables – de vertus, d'habiletés et/ou de connaissances – vis-à-vis desquels les politiques de régulation et de contrôle étatique du système d'éducation publique peuvent se justifier. Cette conception doit donc répondre aux critères de *légitimité politique* du régime politique en question, déterminé par ses orientations morales fondamentales. Dans une théocratie par exemple, le salut de l'âme des citoyens, et les vertus qui y sont associées, pourrait être l'objectif ultime de l'éducation publique, au regard duquel le contrôle étatique des programmes éducatifs apparaîtrait légitime, parce que l'usage du pouvoir politique dans une théocratie est justifié dans la mesure où il sert la cause divine.

Au Canada, comme aux Etats-Unis, et dans la plupart des pays Européens, nous vivons dans un régime politique *libéral démocratique*. Ainsi, pour être justes et justifiées à l'intérieur de ce cadre politique, les valeurs et principes qui guident l'élaboration de nos politiques publiques en matière d'éducation commune doivent être conformes aux critères de légitimité du libéralisme comme philosophie politique. Or, ces critères de légitimité du libéralisme découlent directement d'une conviction générale de base partagée par tous les libéraux : la conviction que *tous* les humains sont *égaux* sur le plan de la dignité morale, et que, par conséquent, chacun a le droit de gouverner sa propre vie de manière autonome (dans les limites dessinées par le droit des autres), libre d'une interférence étatique qui dicterait sa conduite ou limiterait ses possibilités. En conséquence, les principes qui régissent l'ordre social ne sont justifiés que s'ils sont *neutres* à l'égard de *toutes les conceptions raisonnables du bien* embrassées par les différents citoyens. C'est dire que pour être justes, les valeurs ou principes de base qui fondent nos lois et politiques publiques doivent pouvoir être approuvés, au moins en principe, par tous les citoyens raisonnables, indépendamment de leurs convictions éthiques particulières. Ainsi, les libéraux ont

longtemps cherchés à identifier un bien commun minimal, c'est-à-dire une valeur ou un ensemble de valeurs de base, auquel adhèrent tous les citoyens malgré leurs divergences d'opinions sur ce en quoi consiste une vie qui vaut la peine d'être vécue.

Or, aux yeux des pères du libéralisme, Immanuel Kant et de John Stuart Mill, ce fameux dénominateur commun sur lequel tous peuvent s'entendre, et qui donc peut guider et justifier nos politiques publiques, serait l'engagement de chaque citoyen envers l'importance morale de leur autonomie individuelle. C'est pourquoi, historiquement, la majorité des philosophes libéraux, inspirés par le libéralisme classique de Kant ou de Mill, ont considérés que le *développement de l'autonomie individuelle* de tous les enfants/futurs citoyens était l'objectif commun *par excellence* de l'éducation publique commune dans une société libérale. Toutefois, la légitimité de cette fin éducative publique fut fortement remise en question dans le contexte plus vaste d'une crise de légitimité des fondements mêmes du libéralisme, qui résultait d'une prise en compte sérieuse, par plusieurs théoriciens du libéralisme, du pluralisme éthique et de ses implications pour la théorie libérale.

L'analyse la plus systématique et la plus influente du phénomène, qui bouleversa littéralement l'univers de la philosophie politique libérale anglo-saxonne, est offerte par John Rawls, essentiellement dans sa seconde œuvre¹ marquante, *Political Liberalism* (1993). En effet, une des contributions majeures du Rawls de *Political Liberalism* est d'avoir repensé les fondements justificatifs du libéralisme en réponse à la crise de légitimité à laquelle étaient confrontées les versions dites « compréhensives » du libéralisme, comme celles de Kant et Mill, face au pluralisme éthique.

Rawls soutient qu'une des implications de son analyse du pluralisme éthique est que le libéralisme ne permet pas de légitimer la promotion publique d'un idéal d'autonomie individuelle, que ce soit par le biais de politiques éducatives ou autres. En gros, le problème identifié par Rawls est que l'idéal d'autonomie individuelle est une chose sur quoi des citoyens raisonnables peuvent être en désaccord. En d'autres termes, il s'agit, selon Rawls, d'une conception du bien controversée comme une autre. C'est pourquoi il affirme que des politiques publiques ou des lois qui se justifieraient ultimement au regard de ce parti pris éthique – comme un programme d'éducation scolaire obligatoire destiné à promouvoir l'autonomie individuelle de *tous* les jeunes/futurs citoyens – ne répondraient pas au critère de légitimité libérale décrit

¹ Après son influente *Theory of Justice* (1971).

précédemment, dont la validité est pourtant reconnue par tous les libéraux, y compris Kant et Mill, qui sont de grands défenseurs du principe de neutralité étatique. Ces politiques seraient donc carrément injustes.

Dans le cadre de cette étude, nous proposons de défendre la légitimité de l'idéal d'autonomie individuelle comme objectif d'éducation publique dans un cadre libéral. Nous ne tenterons pas de défendre les positions de Mill ou de Kant contre celle de Rawls, mais plutôt de démontrer que l'éducation à la citoyenneté libérale rawlsienne elle-même implique précisément l'idéal d'autonomie individuelle que le philosophe exclut du domaine de la légitimité politique. Notre stratégie consistera donc essentiellement à montrer, sur la base d'un examen attentif de son interprétation du pluralisme et de ses implications pour la théorie libérale, que Rawls est aveugle aux implications réelles de sa propre théorie politique en matière d'éducation publique, c'est-à-dire qu'il est incohérent avec lui-même lorsqu'il évince l'idéal d'autonomie individuelle de son programme d'éducation à la citoyenneté. Nous examinerons ensuite la question de savoir dans quelle mesure notre relecture du libéralisme politique sous l'angle de ses implications éducatives bouleverse ce projet théorique même. Si le libéralisme politique implique la promotion publique d'un idéal d'autonomie individuelle, n'est-il pas affecté par le même problème de neutralité que les versions classiques du libéralisme, desquelles Rawls souhaite se démarquer? Nous explorerons une solution possible au problème de neutralité du libéralisme politique, qui consiste à redéfinir le concept d'autonomie individuelle de manière neutre. Si l'autonomie individuelle peut être comprise comme une pure procédure épistémologique, neutre sur le plan moral et vide de contenu déterminé, comme le soutiennent certains théoriciens de l'autonomie contemporains (Dworkin 1988), alors éduquer à l'autonomie individuelle ne signifierait pas prendre position en faveur d'une conception de la vie bonne. L'État libéral pourrait alors promouvoir publiquement l'autonomie individuelle sans sacrifier sa neutralité. Nous montrerons que ce n'est cependant pas ce type d'autonomie individuelle dit « procédural » qui est impliqué par l'idéal de citoyenneté rawlsien. L'autonomie individuelle appropriée à la communauté politique idéale décrite par Rawls comporte une dimension éthique incontournable qui fait en sorte que l'idéal de neutralité éthique doit être sacrifié. Nous arguerons que le libéralisme politique préserve néanmoins quelque chose de distinct par rapport aux versions classiques : ce sont les raisons (de nature politique) qui justifient sa partialité éthique dans le domaine de l'éducation. Enfin, le troisième et dernier chapitre de cette étude sera dédié à un examen des conséquences plus pratiques, en

matière de politiques éducatives, des thèses que nous aurons défendues. Nous soutiendrons alors, à l'encontre de l'opinion dominante chez les libéraux, que l'école commune n'est pas toujours nécessairement un lieu d'accomplissement par excellence du développement de l'autonomie individuelle des jeunes. En particulier, nous avancerons que le type d'éducation qui est le plus souvent dépeint par les libéraux comme le principal ennemi du développement de l'autonomie individuelle des jeunes, à savoir l'éducation compréhensive religieuse, peut en réalité avoir une importante valeur instrumentale vis-à-vis de cet objectif.

CHAPITRE I

Le libéralisme politique et la légitimité de l'idéal d'autonomie individuelle

1. Introduction

L'objectif principal visé par ce premier chapitre est de démontrer qu'en dépit des conclusions que Rawls tire lui-même de sa propre lecture du pluralisme raisonnable, il est légitime, même requis, de la part d'un État libéral *rawlsien* d'embrasser des politiques éducatives « biaisées »¹ en faveur du développement de l'autonomie individuelle des enfants/futurs citoyens. Le chapitre sera structuré de la manière suivante. Dans un premier temps, nous identifions (afin de mettre en contexte la philosophie politique rawlsienne), quatre engagements de base du libéralisme comme philosophie politique en général, qui ne sont pas seulement ceux du libéralisme politique, mais qui sont commun à peu près toutes les versions du libéralisme qui circulent aujourd'hui. Dans un second temps, nous présenterons la lecture spécifiquement rawlsienne de ces engagements, qui découle de son interprétation du pluralisme : de sa place et ses implications au sein de la théorie libérale. Pour saisir la portée et le sens de ces implications, nous examinerons les notions clés de raisonnabilité² et de difficultés du jugement³. Dans un troisième temps, nous expliciterons les raisons (implicites dans l'exposé qui aura précédé) pour lesquelles Rawls considère qu'un parti pris politique en faveur de l'éducation à l'autonomie individuelle est injustifié dans un contexte profondément pluraliste. Puis, nous exposerons quelle est la position de Rawls concernant la question de l'éducation publique, qu'il juge cohérente avec son interprétation du libéralisme. Nous présenterons ensuite deux arguments contre cette position. Le premier argument en est un qui fut soulevé par plusieurs auteurs, dont Gutmann (1995), Kymlicka (1999), Levinson (1999), Brighouse (2000), Macedo (2000), Reich (2002) et MacMullen (2007). Nous soulignerons les limites de cet argument, mais soutiendrons qu'une fois combiné avec le second argument, qui fut élaboré avec force par Eamonn Callan (1997), nous obtenons un argument décisif *dérivé du libéralisme politique* en faveur de la promotion publique du développement de l'autonomie individuelle. La ruse et la puissance de la critique de Callan est en effet de retourner Rawls contre

¹ C'est-à-dire non neutre vis-à-vis de cet idéal éthique.

² Traduction libre de « *reasonableness* ».

³ Traduction de « *burdens of judgement* » empruntée à Catherine Audard dans *Libéralisme Politique*, traduction française de 1995, PUF.

lui-même en quelque sorte en démontant son propre aveuglement face aux implications réelles de sa théorie en matière d'éducation commune, c'est-à-dire, bien sûr, la nécessité politique d'éduquer les futurs citoyens à l'autonomie individuelle.

2. Le libéralisme politique de John Rawls

2.1 Les engagements de base du libéralisme

Nous identifions quatre grands traits caractéristiques du libéralisme comme philosophie politique qui se manifestent à divers égards dans les pratiques, institutions et idéaux des sociétés libérales actuelles (Levinson 1999; Brighouse 2000; Appiah 2003; Rawls 2003; Clayton 2006) :

- Premièrement, le libéralisme assume que les individus ont une valeur morale intrinsèque et donc qu'ils doivent être considérés *libres et égaux* du point de vue politique. En ce sens, et en ce sens seulement, il s'agit d'une doctrine *individualiste*.

- Deuxièmement, les individus sont détenteurs d'un ensemble de *droits* inaliénables, comme le droit de parole, de religion, d'association, de conscience et de propriété matérielle.

- Troisièmement, les individus doivent jouir d'une *opportunité égale* d'accéder aux positions et bénéfices sociaux.

- Quatrièmement, l'État est *neutre* à l'égard des conceptions du bien et choix individuels (acceptables dans les limites du droit). Les lois et politiques publiques ne devraient donc pas être partisans et devraient être susceptibles d'être approuvées par toute personne raisonnable.

Le premier point est fondamental : le libéralisme part de l'idée que tous les êtres humains sont égaux sur le plan de la dignité morale. « Liberalism starts with views that are both modern and radical. We are all equal and we all have the dignity that was once the privilege of an elite », écrit K. Anthony Appiah (2003, p. 56). Cette conviction générale de base que partagent tous les libéraux entraîne les conséquences exprimées par les points successifs. Pour le dire simplement : le libéralisme valorise la liberté politique. Chaque individu a le droit de gouverner de sa propre vie de manière autonome, libre d'une interférence étatique qui dicterait sa conduite. En d'autres termes, puisque chaque être humain est moralement libre, chaque être humain est digne du même respect politique, c'est-à-dire du même droit à l'autodétermination. Ce droit n'est cependant pas illimité, il doit être poursuivi, entre autre chose, à l'intérieur des limites morales dessinées par le droit des autres.

La liberté individuelle de tous et chacun est donc ce qui légitime le pouvoir coercitif de l'État libéral (qui détient le monopole de la violence légitime), qui n'a pas le droit d'intervenir dans la vie des citoyens ou d'exercer une discrimination de quelque nature envers des individus ou des groupes sans raisons acceptables et compréhensibles à l'intérieur de ce cadre moral et politique. Pour toutes ces raisons, le pouvoir politique doit demeurer *neutre* à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne, par exemple, à l'égard des différentes religions ou doctrines philosophiques embrassées par divers individus ou groupes culturels qui cohabitent au sein d'une société libérale. L'État libéral est donc par définition un État qui accueille, respecte et produit le *pluralisme*. Voyons maintenant comment l'interprétation rawlsienne de la notion de pluralisme, et l'explication du lien entre libéralisme et pluralisme qui en découle, débouchent sur le problème de la légitimité de l'idéal d'autonomie individuelle comme idéal d'éducation commune.

2.2. Définition du pluralisme

Le pluralisme est d'abord un fait sociologique observable dans toutes les sociétés libérales aujourd'hui. Il s'agit du fait de l'existence d'une variété profonde de conceptions philosophiques, religieuses, d'idéaux moraux et esthétiques et d'opinions sur ce en quoi consiste une vie humaine qui vaut la peine d'être vécue, embrassés par différents citoyens qui cohabitent au sein d'une même communauté politique (Rawls 2003, pp. 3-4). Les libéraux, depuis au moins Rawls (1993, 2003), reconnaissent unanimement que cette diversité dite « axiologique » (car elle concerne le domaine des valeurs) est une condition aussi inévitable qu'irréversible des sociétés libérales modernes (Levinson 1999, p. 10; Rawls 2003, pp. 33-35). Évidemment, ce ne sont pas pour autant *toutes* les conceptions du bien, ou systèmes de croyances et de valeurs, qui méritent la tolérance et le respect moral et politique. Rawls qualifie de « raisonnable » le pluralisme qu'il incombe d'accepter et de respecter, avec lequel tous et chacun doit composer en tant que citoyen dans une société libérale. Les deux questions cruciales auxquelles il faut répondre afin de saisir le rôle et les implications du pluralisme pour le libéralisme tel que le comprend Rawls sont donc les suivantes. D'abord, qu'est-ce *raisonnable* signifie? Ensuite, pourquoi le pluralisme raisonnable est-il un produit *inévitables et irréversible* du libéralisme, et du coup, une condition nécessairement permanente des sociétés libérales?

2.3. Le lien entre pluralisme et raisonnabilité

Commençons par examiner la notion de raisonnabilité. Rawls écrit du concept de raisonnabilité qu'il s'agit d'une « basic intuitive moral idea », qu'il laisse délibérément « not explicitly defined » et qui peut s'appliquer à une conception du bien, à une personne et à des principes de justice (Rawls 2003, p. 82). Dans tous les cas, l'idée apparaît de prime abord effectivement assez imprécise : il semble que ce qui est raisonnable soit ce qui est juste et que ce qui est juste correspond à ce qui est raisonnable. En gros, *des principes de justice* raisonnables sont les principes de justice que des personnes libres et égales raisonnables devraient communément accepter pour spécifier les termes de la coopération sociale équitable⁴ (Rawls 2003, p. 82). Une *personne* raisonnable en est une qui possède un « sens de la justice » et est prête à agir conformément, c'est-à-dire qu'elle accepte de respecter ce qu'elle reconnaît être les termes équitables de la coopération sociale entre personnes libres et égales, et elle accepte de s'y plier en cas de conflit avec des intérêts personnels immédiats (Rawls 2003, pp. 7, 82). Ceci implique précisément que la *conception du bien* à laquelle une personne raisonnable adhère doit être aussi raisonnable. Effectivement, une conception du bien est raisonnable si elle reconnaît l'égalité morale et la liberté de conscience de tous et chacun⁵ (Rawls 2003, p. 191).

En guise de résumé, on peut dire qu'une personne *n'est pas* raisonnable si elle adhère à une conception du bien qui nie l'égalité morale ou légitime ou encourage le sacrifice de libertés politiques des uns au profit des intérêts de certains autres. Cela signifie qu'une personne convaincue de détenir une vérité morale universelle, religieuse ou autre, si elle est raisonnable, reconnaitra l'égalité morale et politique et la liberté de conscience de tous ceux qui nient, ou même rejettent virulemment, cette vérité. Par conséquent, une personne raisonnable refusera de prôner l'adoption d'institutions politiques ou de lois fondées sur sa propre vision compréhensive

⁴ Les termes de la coopération sociale équitable entre citoyens libres et égaux = les principes de justice eux-mêmes. (Rawls 2003, p. 10) C'est-à-dire que lorsqu'on cherche à définir des principes de justice, on cherche à définir précisément « les termes de la coopération sociale équitable entre citoyens libres et égaux ». C'est donc dire bien peu que de dire que des principes de justice « raisonnables » sont ceux que des personnes libres et égales « raisonnables » devraient accepter pour spécifier les termes de la coopération sociale équitable.

⁵ Rawls fournit d'autres critères dans *Libéralisme politique* (1993), qu'il laisse toujours flous et ouverts à l'interprétation pour éviter une rigidité qui risquerait d'exclure certaines doctrines raisonnables du domaine de la raisonnabilité. En gros, ces critères sont les suivants. Il s'agit d'une doctrine qui couvre des aspects philosophiques, moraux et religieux fondamentaux pour la vie humaine. Elle est relativement cohérente. Elle est souvent associée à une tradition, en tout cas, elle n'est pas sujette à des changements radicaux subis et inexpliqués. À la fois la raison pratique et théorique sont impliquées dans la formulation d'une doctrine raisonnable. Enfin, ces doctrines se distinguent entre elles souvent en raison du poids différent qu'elles accordent à différentes valeurs. Voir Rawls 1993, p. 59.

du bien, incompréhensible ou inacceptable pour les autres, tout comme elle refusera d'imposer sa vision du monde par la force.

We recognize that our own doctrine has, and can have, for people generally, no special claims on them beyond their own view of its merits. Others who affirm doctrines different from ours are, we grant, reasonable also, and certainly not unreasonable. (Rawls 1993, p. 60)

Le problème à cet égard est qu'il semble peu probable qu'une personne (ou un groupe de personnes) qui croit qu'une vision du monde opposée à la sienne est tout simplement déraisonnable (ou complètement irrationnelle et absurde) s'abstienne de défendre des lois et institutions « accommodantes » : qui respectent la liberté de conscience de ces autres qu'ils jugent déraisonnables, ou pire, s'abstienne de recourir à la violence. On pourrait justement s'attendre à ce que plusieurs personnes soient prêtes à ignorer le point de vue moral et politique de ceux dont les valeurs entrent en conflit radical avec leurs croyances profondes : religieuses, philosophiques ou morales. Après tout, nos convictions profondes nous importent souvent fort davantage que nos croyances politiques, même les plus primitives⁶.

Plus spécifiquement, il existe deux raisons principales (reliées), pour lesquelles il semble légitime de penser que le pluralisme accroît le potentiel de développement d'attitudes antilibérales entre citoyens. Premièrement, le pluralisme est susceptible de stimuler l'émergence d'intérêts conflictuels plus profonds par rapport à une société qui ne serait pas marquée par un pluralisme axiologique aussi important que celui qui caractérise les sociétés modernes occidentales. On parle d'intérêts conflictuels qui ne sont pas seulement socio-économiques, mais également moraux, religieux et culturels. Deuxièmement, le pluralisme augmente le risque d'incompréhension mutuelle, car les horizons de sens de certaines personnes ou de certains groupes peuvent diverger radicalement en raison du gouffre moral et culturel qui les sépare parfois. Ces circonstances ne favorisent naturellement pas les attitudes de tolérance et de respect mutuel entre certains citoyens qui partagent peu d'intérêts, de croyances et de convictions morales. Par conséquent, on peut dire que le pluralisme ne favorise pas en lui-même une reconnaissance authentique de l'égale dignité morale, et des droits et libertés, de tous par chacun. En d'autres termes, le pluralisme éthique profond qui caractérise les sociétés modernes est susceptible de décourager la conformité des citoyens aux exigences morales minimales de la

⁶ Voir Tomasi 2001, p. 7.

citoyenneté libérale, et donc de défavoriser les allégeances aux principes de justice libérale. Ainsi, le pluralisme constitue une menace potentielle pour la stabilité, la légitimité et la perpétuation des institutions libérales. Ceci est paradoxal dans la mesure où ce sont ces institutions libérales qui rendent possible l'épanouissement du pluralisme éthique lui-même. Ce qui revient à dire qu'en menaçant ainsi la santé des institutions libérales, le pluralisme menace l'épanouissement du pluralisme.

Rawls répond à ce problème en ajoutant une condition supplémentaire à la raisonnabilité du citoyen, laquelle permet de préciser grandement le concept. Il s'agit de sa capacité à *reconnaître*, à *accepter* et à *comprendre* le fait même de l'existence d'un pluralisme raisonnable, profond et permanent. En d'autres termes, afin d'être motivé à adopter une attitude raisonnable envers tous et chacun de ses concitoyens, notamment au cours de la délibération publique, chaque citoyen doit comprendre qu'*aucune* conception particulière et compréhensive du bien (y compris la sienne) n'est susceptible de recevoir l'approbation de tous les citoyens raisonnables. Or, cela implique, selon Rawls, de reconnaître les *sources* du désaccord raisonnable, c'est-à-dire ce qu'il nomme les difficultés du jugement⁷ (Rawls 1993, pp. 48-66; 2003, pp. 35-36).

2.4. Le lien entre pluralisme, raisonnabilité et difficultés du jugement

Voilà un concept éclairant pour les deux questions soulevées plus haut (1- Qu'est-ce que la « raisonnabilité » ? 2- Pourquoi doit-on considérer que le pluralisme profond qui caractérise les sociétés modernes est permanent et irréversible ?), les réponses desquelles promettaient de discerner l'origine et l'ampleur des implications du pluralisme pour le libéralisme selon Rawls. En effet, avec le concept de difficultés du jugement, Rawls effectue un saut interprétatif du pluralisme qui précise la notion de raisonnabilité en expliquant pourquoi deux personnes parfaitement raisonnables, bien intentionnées et bien informées, peuvent toujours avoir deux interprétations complètement divergentes d'un même problème, ou deux points de vue moraux complètement opposés sur une question donnée. Plus encore, en interprétant le fait du pluralisme raisonnable à la lumière de difficultés du jugement, Rawls offre une explication du caractère

⁷ Ceci peut sembler paradoxal étant donné que c'est le pluralisme profond lui-même qui soulève le problème souligné, c'est-à-dire que la difficulté à adopter une attitude raisonnable telle que Rawls la décrit semble provenir, du moins est exacerbée, par le fait du pluralisme axiologique profond. Or, Rawls soutient que reconnaître et accepter l'inévitabilité du pluralisme axiologique profond est précisément une condition de la raisonnabilité. Ce qui signifie que le pluralisme est vraiment le point de départ de sa théorie, à double titre.

inévitabile et irréversible du pluralisme, et par conséquent, du fait qu'il doive nécessairement être considéré « a permanent feature of the public culture of democracy » (Rawls 2003, p. 34).

En effet, les difficultés du jugement sont cinq obstacles à l'exercice correct et consciencieux des pouvoirs de notre raison et de notre jugement au cours de la vie ordinaire. Le pluralisme lu sous cet angle devient donc clairement beaucoup plus qu'une donnée historico-sociologique contingente. Cette donnée factuelle elle-même apparaît désormais comme étant le résultat inévitable de l'usage de la *raison humaine* à l'intérieur d'institutions sociales et politiques libres. Ces cinq obstacles à la raison (et sources du désaccord raisonnable entre les personnes, et donc du pluralisme raisonnable) sont les suivants.

Premièrement, l'évidence empirique et scientifique est, dans beaucoup de cas, complexe et parfois conflictuelle, ce qui rend l'évaluation de ces cas difficile. Deuxièmement, même lorsque l'on s'entend pleinement concernant les considérations pertinentes à tenir en compte pour juger d'un cas donné, on peut ne pas s'entendre quant à leur poids, et donc arriver à des jugements différents. Troisièmement, tous nos concepts sont, à divers degrés, vagues. Cette indétermination relative de nos concepts fait en sorte que l'on doit s'en remettre à l'interprétation et au jugement à propos des interprétations. Or, la marge d'interprétations raisonnables d'un concept peut être assez large. Quatrièmement, la manière dont on évalue l'évidence et dont on calcul le poids moral et politique des valeurs est déterminée (jusqu'à un point impossible à déterminer précise Rawls) par nos expériences de vies. Or, nos expériences de vies diffèrent, souvent très radicalement (dans une société libérale en particulier). Ce qui fait en sorte que dès que nous sommes confrontés à une question d'une complexité minimale, les jugements ont tendance à diverger grandement. Cinquièmement, il existe parfois des considérations normatives assez fortes en faveur et en défaveur de deux positions adverses sur une même question.

L'implication la plus évidente des difficultés du jugement humain est qu'il est inévitable que toutes les personnes raisonnables n'endossent pas la même conception du bien. En d'autres termes, étant donné les limites du jugement humain, il existera toujours une pluralité de doctrines compréhensives raisonnables au sein des communautés humaines (libres).

Revenons maintenant à la notion de raisonnabilité afin d'en préciser le sens et les implications à la lumière de cette interprétation des sources du pluralisme raisonnable. Encore une fois, une personne raisonnable en est une qui reconnaît et accepte les difficultés du jugement. Or, une personne qui accepte les difficultés du jugement est amenée non seulement à accepter le

fait d'un pluralisme raisonnable irrémédiable et profond des sociétés modernes, mais également à endosser une interprétation particulière des *raisons* de l'existence de ce pluralisme, c'est-à-dire ces cinq limites du jugement inhérentes à la psychologie humaine⁸. En conséquence, une personne dotée d'un sens de la justice défendra des principes de justice qui sont compatibles avec les visions compréhensives du bien de tous les citoyens raisonnables avec qui elle cohabite. Elle ne cherchera pas à imposer aux autres, par la manipulation ou par la force, des principes de justice qui seraient justifiables ou compréhensibles seulement dans le cadre normatif de sa propre vision particulière du bien.

[R]easonable persons will think it unreasonable to use political power, should they possess it, to repress comprehensive views that are not unreasonable, though different from their own. This is because, given the fact of reasonable pluralism, a public and shared basis of justification that applies to comprehensive doctrines is lacking in the public culture of a democratic society. (Rawls 1993, pp. 60-61)

Soulignons cependant que reconnaître ainsi les limites du jugement humain et accepter ses conséquences politiques n'implique nullement le relativisme moral. Si le citoyen raisonnable s'efforce de défendre des idéaux de justice qui respectent les convictions morales raisonnables de tous ses concitoyens, c'est n'est pas parce qu'il s'engage à admettre que toutes les conceptions du bien s'équivalent sur le plan éthique ou métaphysique. La personne raisonnable, qui reconnaît les limites du jugement humain et ses conséquences, peut continuer de croire malgré tout que certaines personnes raisonnables, en particulier tous ceux qui ne partagent pas ses valeurs profondes, ont tort. Il y a une distinction entre raisonnable et vérité. Cependant, en reconnaissant les difficultés du jugement, la personne raisonnable admettra au moins la *possibilité réelle* qu'il se trompe lui-même, et que les autres puissent avoir raison, ou encore que ni lui-même, ni certains autres n'aient parfois complètement tort.

[Reasonable persons] also recognize that all persons alike, including themselves, are subject to those burdens, and so many reasonable comprehensive doctrines are affirmed, not all of which can be true (indeed none of them may be true). The doctrine any reasonable person affirms is but one reasonable doctrine among others. In affirming it, a person, of course, believes it to be true, or else reasonable, as the case may be. (Rawls 1993, pp. 60)

⁸ Rawls reconnaît l'existence de d'autres sources possibles du désaccord raisonnable entre personnes, mais il avance que ces limites, qui ne peuvent être éliminées précisément car elles relèvent de la psychologie humaine, suffisent à elles seules pour expliquer le caractère inévitable du pluralisme sous des institutions sociales et politiques libres.

Ne pas admettre ceci, à savoir la possibilité de se tromper et/ou la possibilité de n'être pas seul à avoir raison, reviendrait à nier les implications évidentes des difficultés du jugement selon Rawls, c'est-à-dire l'existence d'une pluralité signifiante de valeurs et croyances raisonnables, mais pourtant pas nécessairement toujours compatibles entre elles. Or, accepter l'existence d'une pluralité de valeurs ou de point de vue moraux valables sur une même question ne revient pas à accepter l'idée relativiste selon laquelle *tous* les points de vue moraux possibles sont *également* valables. C'est pourquoi la raisonnabilité n'engage personne à nécessairement admettre une forme de relativisme moral. Elle implique cependant la tolérance et la réciprocité entre citoyens, et elle fonde aussi les notions de raison publique ainsi que de neutralité et de légitimité politique.

3. Former le citoyen, non l'individu : la compartimentation des exigences de l'éducation commune et l'exclusion de l'idéal d'autonomie individuelle

Nous disposons, à ce stade, de suffisamment d'éléments pertinents pour aborder plus directement le thème principal de cette étude. Une conséquence implicite dans le portrait rawlsien du pluralisme raisonnable que nous avons dépeint jusqu'à présent est que le libéralisme politique ne permet pas de légitimer la promotion publique d'un idéal d'autonomie individuelle, que ce soit par le biais de politiques éducatives ou autres. Précisons d'abord rapidement ce que Rawls entend par ce que nous nommons «idéal d'autonomie individuelle» (il utilise les termes: « moral autonomy », « ethical autonomy » ou « personal autonomy »). Il décrit ce type d'autonomie comme caractérisant un mode de vie ou de réflexion qui valorise l'examen critique rationnel de ses propres croyances, engagements, valeurs et idéaux profonds⁹ (Rawls 1993, pp. 314, 456). Le libéralisme politique commande la neutralité envers cet idéal éthique pour une raison bien

⁹ Nous n'élaborons pas sur les subtilités définitionnelles de l'autonomie individuelle ici, surtout parce que Rawls les traite toutes de la même manière, même les plus éthiquement inclusives comme celle de J. Raz auquel il réfère souvent, et aussi parce que nous pourrions facilement nous y perdre inutilement. Voici un mini catalogue de définition de l'autonomie individuelle dans la littérature récente qui correspond de toute évidence à ce que Rawls a en tête. MacMullen 2007, p. 67: « the combined capacity for and commitment to ongoing rational reflection on all one's ethical commitments. » Reich 2002, p. 100: « autonomous persons are self-determining, in charge of their own lives, able to make significant choices from a range of meaningful options about how their lives will unfold. » Adams 2008, p. 6: « the complex ability to effectively govern one's life according to one's own preferences and capacities. » Ceci dit, il est à noter le prochain considère la question suivante: est-ce que redéfinir l'autonomie individuelle de manière plus neutre pourrait sauver Rawls du problème de la légitimité de la promotion publique d'un l'idéal d'autonomie individuelle? Nous répondrons négativement à cette question.

simple : il s'agit d'une *conception particulière du bien* qui n'est pas partagée par l'ensemble des citoyens raisonnables qui cohabitent dans les sociétés libérales actuelles. Parmi les doctrines raisonnables qui ne valorisent pas cette « philosophie de vie », on retrouve certaines compréhensions « communautariennes » ou « romantiques »¹⁰ du bien, où l'identité individuelle est conçue comme s'effaçant dans l'identité collective, la première étant profondément ancrée dans des valeurs et coutumes traditionnelles de groupe. On peut penser à certaines communautés religieuses ou aborigènes qui critiquent et refusent d'embrasser l'individualisme moderne dominant, ainsi que l'exaltation du choix et de la pensée critique qui l'accompagne souvent, au nom d'un héritage moral collectif ou au nom d'une foi inébranlable qui sont manifestement en tension avec l'idéal d'autonomie individuelle. « Of course, many persons may not examine their acquired beliefs and ends but take them on faith, or be satisfied that they are matters of custom and tradition. They are not to be criticized for this, for in the liberal view there is no political or social evaluation of the good within the limits permitted by justice. » (Rawls 1993, p. 314) Ne pas reconnaître la raisonnable de ces systèmes de valeurs et de croyances hostiles aux pratiques et valeurs associées à l'idéal d'autonomie individuelle (et souvent aussi à la modernité et au consumérisme) revient à nier l'existence des difficultés du jugement, ce qui est contraire à l'esprit libéral.

Dans la perspective de Rawls, il serait donc carrément déraisonnable (et donc injuste) de la part de ceux qui valorisent l'idéal d'autonomie individuelle, dont bien sûr la vaste majorité des philosophes libéraux qui l'ont précédé, de suggérer l'adoption de politiques publiques qui se justifient ultimement, explicitement ou implicitement, au regard de ce parti pris axiologique controversé. Les partisans des versions dites compréhensives du libéralisme, comme le libéralisme classique de Mill ou Kant¹¹, dépassent donc la frontière de la raisonnable, au même titre qu'une doctrine qui ferait appel au dictat divin pour justifier ou défendre des politiques publiques. « While autonomy as a moral value has had an important place in the history of democratic thought [...] it fails to satisfy, given reasonable pluralism, the constraint of reciprocity, as many citizens, for example, those holding certain religious doctrines, may reject it. » (Rawls 1993, p. 456)

¹⁰ Voir Berten *et al.* 1997.

¹¹ Ou leur équivalent contemporain, comme le libéralisme de J. Raz dans *Morality of Freedom*, par exemple. Toutes ces versions du libéralisme sont précisément fondées sur une reconnaissance de la valeur de l'autonomie individuelle.

Soulignons, en guise de parenthèse, le fait que Rawls présente le problème de la légitimité des théories compréhensives du libéralisme comme émergeant à l'intérieur de son propre système théorique. Il est intéressant de le remarquer, car le libéralisme politique peut être lu, et il est effectivement fréquemment décrit, comme une réaction ou une réponse de Rawls à une crise de légitimité du libéralisme née d'une myriade de critiques dans la littérature politico philosophique anglo-américaine des 40-50 dernières années. Selon ces critiques, le libéralisme classique serait coupable d'un biais hypocrite en faveur d'un point de vue métaphysique et moral individualiste pro-autonomie, à la fois controversé, critiquable et socialement exclusif, car ne laissant que peu de place à l'expression et l'épanouissement d'une réelle diversité sociale, laquelle est pourtant expressément chérit par les libéraux. Par exemple, Susan Mendus écrit : « Autonomy-based liberalism ultimately contains no commitment to value of diversity in and of itself. It justifies only those diverse form of life which themselves value autonomy and thus makes toleration a pragmatic device-a temporary expedient-not a matter of principle. » (1989, p. 108) Similairement, Charles Larmore remarque: « [L]iberals such as Kant and Mill, who have coupled their political theory with a corresponding notion of what in general ought to be our personal ideal, have betrayed in fact the liberal spirit. » (1987, p. 129) Les défenseurs contemporains du libéralisme, à commencer par le Rawls de *Political Liberalism* prennent tous sérieusement en compte la part de vérité que renferme cette critique. Or, selon plusieurs interprètes, ce sont justement ces critiques du biais individualiste des théories libérales traditionnelles qui auraient motivées les transformations entre la fameuse *Theory of Justice* (1971) de Rawls (pour laquelle il fut accusé d'être coupable du même crime que ses prédécesseurs libéraux, dont Mill et Kant) et *Political Liberalism*. Ces mêmes critiques seraient également à l'origine du fameux « tournant pluraliste » plus global des théories libérales contemporaines. Cependant, Rawls nie la légitimité de cette interprétation assez répandue, probablement justement parce que le problème en question émerge à l'intérieure de son propre système théorique (comme nous l'avons vu dans les pages précédentes). « The changes in the later essays [Political Liberalism] are sometimes said to be replies to criticisms raised by communitarians and others. I don't believe there is a basis for saying this », écrit explicitement Rawls (1993, p. xvii, note 6)¹². Mais peu importe en fin de compte si l'idée du libéralisme politique fut motivée dans l'esprit de Rawls par ces critiques, le

¹² Sur les critiques, qui sont généralement nommées «communautariennes», qui auraient influencées le virage pluraliste, voir : Berten *et al.* 1997, le chapitre 2 de Appiah 2003, l'introduction de Tomasi 2001, Mulhall et Swift 2003.

fait est qu'elles sont importantes pour comprendre la figure du libéralisme contemporain, et surtout, que la notion de pluralisme raisonnable développée par Rawls explique et justifie à elle seule l'impossibilité d'un consensus entre personnes raisonnables sur la valeur privée de l'idéal moral d'autonomie individuelle.

Ceci dit, Rawls n'évacue pourtant pas le concept d'autonomie de sa théorie. Il nomme précisément « autonome » le citoyen qui embrasse et agit conformément à ce qu'il reconnaît être des principes de justice spécifiant les termes équitables de la coopération sociale entre personnes libres et égales (Rawls 1993, p. 77). Le citoyen *autonome* est donc le citoyen *raisonnable* (et *juste*) chez Rawls. Mais ce qui fait toute la différence entre le libéralisme politique et les versions compréhensives du libéralisme est que l'autonomie qui définit le citoyen juste et raisonnable, et sur laquelle s'appuie le libéralisme politique, est une autonomie strictement *politique*, d'où le nom *Libéralisme politique*. Effectivement, l'autonomie qui s'applique à la vie politique doit être rigoureusement distinguée de l'autonomie individuelle, « which may apply to the whole of life, both social and individual, as expressed by the comprehensive liberalism of Kant and Mill ». Le libéralisme politique, pour sa part, « leaves the weight of ethical autonomy to be decided by citizens severally in light of their comprehensive doctrine » (Rawls 1993, p. 78).

Ceci explique aisément pourquoi la seule éducation commune requise par le libéralisme politique selon Rawls est une éducation, sans surprise, *strictement politique* : « society's concern with [children's] education lies in their role *as futur citizens*¹³ » (Rawls 1993, p. 200). L'État ne peut pas viser à promouvoir, par le biais de ses politiques en matière d'éducation ou autres, une éducation qui affecterait ou déterminerait la vie des enfants/futurs adultes par delà leur identité politique, c'est-à-dire que les institutions publiques n'ont aucun droit de former ou de renforcer des valeurs, idéaux ou cultures « non publiques » dans l'esprit des jeunes. L'éducation aux valeurs, traditions et allégeances, doit demeurer confinée dans la sphère du choix privé, à la discrétion des parents ou communautés d'appartenance responsables des différents enfants.

Rawls juge néanmoins « essentiel » l'acquisition des vertus politiques, dont en tête de file, la vertu de la raisonnableté, mais cet apprentissage, le seul qu'il incombe à un État libéral de promouvoir ou protéger, doit se faire « from a political point of view » (Rawls 1993, pp. 199-200). Ainsi, Rawls reconnaît parfaitement à la fois la légitimité et la nécessité d'une éducation commune aux vertus libérales, et cette éducation inclut l'apprentissage de l'autonomie, mais

¹³ Nous soulignons.

d'une autonomie citoyenne, enseignée aux futurs citoyens « *en tant que citoyens* ». Cela signifie tout simplement que le libéralisme politique est un régime qui n'essaie nullement de cultiver l'autonomie individuelle ou l'individualisme à travers ses politiques publiques en matière d'éducation, pas plus qu'il n'essaie de cultiver la dévotion religieuse. Évidemment, les efforts éducationnels déployés par les parents ou communautés, à cultiver l'esprit critique, les valeurs de l'individualisme, ou la foi religieuse, le dégoût de l'individualisme et du consumérisme (par exemple) sont tous tout à fait permmissibles, dans les limites de la raisonabilité. Le système d'éducation public pour sa part ne peut que viser au développement des vertus de la citoyenneté libérale démocratique en tant que telles.

Private educational efforts at cultivating individuality or autonomy are of course permissible – as are private efforts to cultivate religious devotion, but liberal governments must try to teach only the skills and virtues of liberal democratic citizenship. (Gutmann 1995, p. 559)

Cela exige de toute évidence de faire une distinction entre deux champs de pratique du jugement autonome d'une part (l'autonomie exercée et valorisée dans la vie privée et l'autonomie exercée dans la vie publique) et entre deux niveaux d'identité des personnes, d'autre part (la personne en tant que citoyenne et la personne dans sa vie privée). La proposition de Rawls, c'est-à-dire d'éduquer publiquement les jeunes à la citoyenneté libérale, mais d'un point de vue strictement politique, en tant que futurs citoyens, dépend donc la possibilité de faire ces distinctions. Mais sont-elles vraiment cohérentes d'un point de vue pratique, pédagogique et conceptuel?

4. Le vrai fardeau éducatif du libéralisme politique : deux critiques de la compartimentation public/privé

Des réponses négatives à cette dernière question ont été formulées dans la littérature pour critiquer l'exclusion délibérée par Rawls, qu'il juge nécessaire à la cohérence du libéralisme politique¹⁴, de l'idéal d'autonomie individuelle comme fin légitime de l'éducation commune. Nous présentons dans cette section les deux critiques les plus importantes de la position de Rawls en matière d'éducation commune. Nous verrons que la portée de la première critique est plus

¹⁴ Tel que Rawls l'affirme lui-même : [Political liberalism] does not seek to cultivate the distinctive virtues and values of the liberalisms of autonomy and individuality, or indeed, of any other doctrine. For in that case it ceases to be a form of political liberalism (Rawls 1999, p. 200).

limitée, mais que la seconde critique, celle de Callan, est décisive en faveur de la légitimité d'une promotion publique explicite du développement de l'autonomie individuelle des enfants/futurs citoyens.

La première critique est celle du « spillover effect ». Plusieurs auteurs, dont Will Kymlicka¹⁵ et Amy Gutmann¹⁶ auxquels nous référerons ici, qui se sont intéressés à la question des exigences éducatives du libéralisme ont fait remarquer la difficulté à distinguer entre une éducation (strictement) citoyenne et une éducation à l'autonomie individuelle du point de vue de leurs *effets*. Effectivement, les vertus et habiletés de la citoyenneté libérale sont très similaires (sinon exactement les mêmes) à celles requises pour évaluer de manière critique nos engagements et valeurs profondes individuels. Ainsi, une éducation à la citoyenneté libérale risque d'avoir des conséquences au niveau des identités « non publiques » que Rawls voudrait laisser intactes, dont (la plus probable) celle de favoriser l'autonomie individuelle. Gutmann et Kymlicka écrivent respectivement :

The political virtues of mutual respect and deliberation are even more demanding than toleration and have even greater spillover effects outside of the political realm. The spillovers are unintended by political liberalism, but it is not a coincidence that the political skills and virtues of liberal democracy resemble the personal skills and virtues of a self-directing or autonomous life. Political liberals distinguish between teaching children to live self-directing or autonomous lives and teaching them to reason about political alternatives. [But] the spillover effects [makes] the civic education required by political liberalism [...] difficult to distinguish from that recommended by Millian liberalism. (Gutmann 1995, p. 576)

[H]abits of civility and the capacity for public reasonableness [...] both indirectly promote autonomy. (Kymlicka 1999, p. 91)

Le point soulevé ici est qu'il est hautement probable qu'une bonne éducation à la citoyenneté, qui apprend aux enfants/futurs citoyens à évaluer les discours de leurs dirigeants et à détecter les injustices par exemple (tel que le recommande unanimement les libéraux, y compris les moins en faveur d'une promotion publique de l'autonomie individuelle comme valeur privée, c'est-à-dire Rawls et Galston), entraîne la pratique de l'autonomie dans la vie privée. Ceci dit, ni Kymlicka ni Gutmann ne conclut pour autant que l'éducation à la citoyenneté libérale *devrait* promouvoir l'autonomie individuelle directement puisqu'ils concèdent, suivant Rawls, qu'il est possible

¹⁵ Kymlicka 1995, p. 232, note 8 et Kymlicka 1999, pp. 90-91. Voir aussi Macedo 2000 et Reich 2002.

¹⁶ Gutmann 1995, Gutmann 1987, p. 40.

d'être raisonnable (et donc d'être un bon citoyen libéral) sans valoriser l'autonomie individuelle, c'est-à-dire que l'autonomie individuelle n'est pas (en tant que telle) nécessaire à la citoyenneté responsable (pas plus qu'elle ne la garantit).

Quel est alors le poids de cette critique du « spillover effect »? Pour saisir sa portée et ses limites, il est pertinent d'observer d'abord ce que Rawls lui-même (qui rapporte cette critique sans lui coller d'auteur en particulier) y réplique. Pour sa propre défense, il répond en insistant justement sur la divergence d'*intention* et de *but* du libéralisme politique par rapport au libéralisme dit compréhensif. Le premier cherche précisément, pour être cohérent avec ce qu'implique une reconnaissance du pluralisme raisonnable, à demeurer neutre à l'égard de *toutes* les conceptions raisonnables du bien, y compris à l'égard de celles axées sur la valeur de l'autonomie individuelle. « [P]olitical liberalism has a different aim and requires far less. [...] The only way this objection can be answered is to set out carefully the great differences between political and comprehensive liberalism » (Rawls 1993, pp. 199-200). Rawls ne nie pas que le libéralisme politique, en exigeant une éducation qui prépare les futurs citoyens à devenir des membres pleinement coopérants de la société et prêts à honorer les termes de la coopération sociale équitable avec les autres membres de cette société, peut exiger, dans certains cas écrit-il, une forme d'éducation qui ressemble fort à une éducation destinée à inculquer les vertus de l'autonomie individuelle ou de l'individualisme. Il admet également que le libéralisme politique doive accepter ces effets « non intentionnés » de l'éducation à la raisonabilité, lesquels il déplore cependant. « The unavoidable consequences of reasonable requirements for children's education may have to be accepted, often with regret » (Rawls 1993, p. 200).

Cette conséquence potentielle de l'éducation à la citoyenneté libérale ne semble pourtant pas le déranger outre mesure. On le voit seulement à constater le nombre de lignes qu'il consacre à répondre à cette critique. Or, cela est parfaitement compréhensible considérant que le libéralisme politique ne défend pas une neutralité « des effets », mais une neutralité « des justifications » ou « de procédure justificative » (Rawls 1993, pp. 190-194). C'est pourquoi Rawls juge que ce problème empirique n'affecte nullement la consistance conceptuelle de sa propre théorie et donc ne s'en soucie que peu.

Il semble alors que le libéralisme politique puisse résister sans incohérence interne à un argument du genre de celui de Kymlicka et Gutmann, tout simplement parce qu'il s'agit d'un argument empirique. S'il est vrai que ceux qui apprennent à réfléchir de manière autonome sur

des enjeux publics ont tendance à aussi remettre en question leurs héritages moraux personnels, alors certes, nous pouvons dire que le libéralisme politique et le libéralisme compréhensif sont susceptibles d'avoir des effets sociaux similaires, mais cela n'enlève rien aux qualités justificatives propres (et neutres) du libéralisme politique.

Il en va cependant autrement de l'argument de Callan, beaucoup plus menaçant pour le libéralisme politique, et qui rend cette fois le cas de l'éducation à l'autonomie individuelle un véritable cas de justice libérale. Callan soutient d'abord que le fait même que chaque citoyen doive interpréter *sa propre doctrine compréhensive*, ainsi que celles de ses concitoyens, à la lumière de d'une reconnaissance et acceptation des conséquences des difficultés du jugement, tel que le recommande clairement Rawls, semble (en tant que tel) miner la distinction que Rawls établit par ailleurs entre la sphère publique et la sphère privée. Une personne ne peut pas saisir pleinement la signification et les implications des difficultés du jugement sans simultanément en venir à questionner ses propres valeurs et engagements privés, indique Callan. En effet, seule une compréhension active et authentique des difficultés du jugement peut supporter un engagement principal des citoyens envers la réciprocité. Ce qui implique un effort de compréhension et d'acceptation de la raisonnable d'idées ou valeurs profondément conflictuelles avec celles dont chacun hérite de sa propre famille et/ou communauté d'appartenance. Or, cet effort « cannot be carried through without inviting the disturbing question that these convictions might be the basis of a better way of life, or at least one that is just as good » (Callan 1996, p. 17). Callan soutient donc que la vertu de la raisonnable elle-même est indissociable de l'autonomie individuelle (pratiquée dans la vie privée).

Avons-nous affaire au même argument que le précédent ? L'argument de Callan peut effectivement sembler être une simple reformulation de l'argument de Kymlicka et de Gutmann (et Macedo et Brighouse). Il est cependant nettement distinct du fait qu'il comporte une importante dimension *normative*, sur laquelle il faut insister. Supposons, pour mieux illustrer la distinction avec l'argument précédent, que des études empiriques démontrent clairement que les jeunes qui apprennent à évaluer de manière critique les discours politiques et à prendre des positions argumentées dans des débats d'intérêts collectifs tendent effectivement aussi à exercer leur jugement critique vis-à-vis de leurs propres croyances personnelles. Kymlicka mentionne d'ailleurs au moins une étude, celle des psychologues Emler et Reicher (1987), qui irait précisément dans ce sens : « adolescents' attitudes toward authority tend to be uniform across all

authority they encounter, so that encouraging skepticism of political authority will likely encourage questioning of familial or religious authority » (cité dans Kymlicka 1999, p. 91).

Non seulement ce genre d'étude ne dit rien des causes, et donc de l'inévitabilité de ce phénomène, mais surtout, même confronté à de telles observations empiriques, Rawls (ou un défenseur du libéralisme politique) n'est pas nécessairement dépourvu. Il pourrait encore suggérer de chercher à développer des méthodes pédagogiques qui permettraient de compartimenter au maximum les deux champs d'application du jugement autonome. Ainsi, de limiter, à travers des techniques ou contextes d'apprentissage adaptés, la portée des effets « extra politiques » de l'éducation commune exigée par le libéralisme politique. Rien n'indique que de telles méthodes d'apprentissage « pro neutralité » ne pourraient pas être inventées ou perfectionnées. Donc, encore une fois, aussi plausible soit l'argument du « spillover effect », son poids est limité, puisqu'il s'agit d'un argument empirique qui n'entraîne pas la conclusion normative selon laquelle l'État devrait s'engager explicitement à favoriser *partialement* et *intentionnellement* le développement de l'autonomie individuelle de tous les jeunes/futurs citoyens.

Pour sa part, Callan doute certes également qu'il soit possible, psychologiquement et pédagogiquement, d'éduquer efficacement les enfants à reconnaître et à accepter les difficultés du jugement *en tant que (futurs) citoyens* seulement et non en tant que personne morale, c'est-à-dire sans affecter leurs convictions extra politiques. Toutefois, il soutient que *peu importe* la faisabilité de cette proposition d'un point de vue strictement psychologique ou pédagogique, elle est incohérente et indésirable d'un point de vue éthique dans le cadre du libéralisme politique. Ecore une fois, la raison est que la compartimentation suggérée par Rawls entre l'autonomie pratiquée dans la sphère publique et l'autonomie pratiquée dans la sphère privée est tout simplement incompatible avec les exigences véritables d'une acceptation authentique des difficultés du jugement et de ses implications morales. Rawls n'est donc pas cohérent avec lui-même en affirmant que le développement de l'autonomie individuelle serait un effet « regrettable » de l'éducation civique. C'est tout le contraire d'un effet regrettable : c'est une condition nécessaire de la raisonnable. Si d'autre part, le pluralisme est vraiment un produit inévitable de notre psychologie, ayant de profondes implications pour les limites de la légitimité politique et pour la moralité publique, et si d'autre part, la société non idéale dans laquelle nous vivons est aussi marquée par un pluralisme de croyances déraisonnables, alors cela n'a pas de sens que de

suggérer que les citoyens prennent acte de l'inévitabilité du pluralisme raisonnable et de ses conséquences *en tant que citoyens*, mais l'oublie ou l'ignorent dans leur vie privée. En effet, pour reconnaître le pluralisme raisonnable et donc adopter une conception du bien raisonnable, chaque citoyen devra examiner ses propres croyances privées. En ce sens, pour reprendre une expression de Stephen Macedo, le libéralisme politique à une vie privée.

De plus, pour renforcer son propre argument contre Rawls, Callan ajoute que la suggestion rawlsienne d'une stricte dichotomie entre éducation publique et éducation privée est non seulement inefficace et insensée d'un point de vue politique, mais également néfaste du point de vue de la psychologie individuelle. Pour le dire autrement, selon Callan, la stratégie de compartimentation entre éducation publique et éducation privée n'est uniquement incohérente politiquement, mais aussi causerait-elle un tort personnel aux individus. L'auteur appuie ce second argument contre Rawls sur la notion de déception personnelle. Il soutient en effet que de chercher à restreindre la compréhension des difficultés du jugement dans le contexte politique tout en cherchant à supprimer les effets d'une telle compréhension partout ailleurs exigerait « a spectacular feat of self-deception that cannot be squared with personal integrity » (Callan 1997, p. 31). Le point de Callan est que l'on ne peut pas, en toute intégrité personnelle, douter de ses propres croyances profondes (de manière à accepter les difficultés du jugement) lorsque l'on se considère comme citoyen d'un côté, et rester dogmatiquement attaché à ces mêmes croyances lorsque l'on se considère comme individu privé d'un autre côté. Cela ne signifie pas qu'il soit impossible d'avoir une (ou des) identité(s) politique(s) et une (ou des) identité(s) plus personnelle(s). Callan reconnaît d'ailleurs que nous puissions être motivés par différentes raisons ou croyances dans différents contextes identitaires. Il admet même qu'une bonne interprétation de la politique libérale demande sans doute certaines compartimentations de nos raisons d'agir. Par exemple, il est possible qu'il soit préférable, tel que le suggère Rawls entre autres, de parfois laisser complètement de côté nos arguments ou références au religieux au cours de la délibération publique. Ce qui exige sans contredit, peu importe comment on interprète cette idée, une forme ou une autre de compartimentation de nos motivations et raisons entre différents champs d'application. Mais l'argument de Callan dans ce cas-ci avance que l'on devrait se préoccuper sérieusement de distinguer entre « integrity-preserving and integrity-destroying ways of dividing compartments » (Callan 1997, p. 31). Il souligne que Rawls lui-même se montre sensible à la question de l'intégrité personnelle en écrivant : « Within different contexts we can assume

diverse points of view toward our person without contradiction so long as these points of view cohere together when circumstances require » (Rawls 1980, p. 545, cité par Callan 1997, p. 31). Or, justement, accuse Callan, une séparation entre le politique et les autres aspects de notre vie qui dépend d'une jonglerie entre des croyances contradictoires à propos du fondement rationnel de nos convictions éthiques les plus profondes est précisément « the wrong kind of compartmentalization » du point de vue de l'intégrité personnelle. Évidemment, ce second argument, aussi intuitif soit-il, mériterait probablement d'être vérifié par quelques études empiriques. Mais nous nous en tiendrons à l'intuition philosophique, puisque la conclusion normative recherchée dépend seulement du premier argument (politique), qui est renforcé par, mais pas dépendant de, cette seconde dimension de la critique de Callan.

Récapitulons à présent les deux critiques qui furent présentées contre Rawls et la conclusion que nous avons rejoint jusqu'à maintenant. Les arguments de Gutman et de Kymlicka montrent que la distinction que Rawls établit entre deux sphères d'exercice du jugement autonome (le politique et le privé) n'est probablement pas plausible empiriquement. Les arguments de Callan établissent qu'elle est carrément incohérente avec sa propre interprétation du pluralisme raisonnable et de ses implications politiques. Ces deux critiques combinées invitent à conclure que selon la logique même du libéralisme politique, l'éducation à la citoyenneté libérale implique une éducation à l'autonomie individuelle. En d'autres termes, en dépit de ce que Rawls soutient, ses arguments pour l'éducation à la citoyenneté sont des arguments aussi valides pour l'éducation à l'autonomie individuelle. Nous disposons ainsi d'une justification de nature politique en faveur de l'éducation à l'autonomie individuelle, cette dernière étant considérée comme une des vertus essentielles de la citoyenneté libérale.

CHAPITRE II

Le concept d'autonomie individuelle approprié au projet éducatif libéral et le problème de la neutralité reconsidéré

1. Introduction

La défense de l'éducation à l'autonomie individuelle présentée dans le chapitre I conduit naturellement à considérer la question, de plus large envergure, des conséquences de cette relecture du libéralisme politique (sous l'angle de ses implications éducatives) pour la théorie politique elle-même. Vient-on ainsi de signer l'échec du libéralisme politique comme projet théorique ? On se rappellera ici ce qui fut mentionné plus haut, c'est-à-dire que Rawls lui-même affirme qu'un libéralisme qui encourage publiquement le développement des vertus de l'autonomie individuelle cesse d'être une forme de libéralisme *politique*. Or, le premier chapitre démontre que les implications éducatives logiques du libéralisme politique l'obligent à prendre un parti en faveur de l'idéal d'autonomie individuelle, de la même manière que le font les versions compréhensives du libéralisme, même si ce n'est pas exactement pour les mêmes raisons. La marque distinctive du libéralisme politique, c'est-à-dire sa neutralité à l'égard de tout parti pris moral, y compris l'idéal d'autonomie individuelle, semble donc s'effacer ainsi, et avec elle la pertinence, du moins l'originalité, du libéralisme politique comme projet politico-philosophique. Mais peut-être est-ce une conclusion trop hâtive. Peut-être qu'éduquer à l'autonomie ne constitue pas nécessairement, en fin de compte, un parti pris *moral*.

C'est là où le sens plus précis du concept d'autonomie individuelle impliqué dans l'idéal libéral d'éducation commune devient déterminant pour le débat. En effet, pour défendre l'autonomie individuelle tout en préservant la neutralité libérale, certains libéraux contemporains ont proposés une redéfinition du concept d'autonomie même, en développant une conception procédurale ou non substantielle, c'est-à-dire vide de contenu (voir, par exemple, Christman 2005a, 2005b; Dworkin 1988). Selon une telle définition, l'autonomie individuelle serait un *outil* pour découvrir la vie bonne, mais pas un élément de la vie bonne en tant que tel. Sa valeur serait donc strictement procédurale, plus précisément épistémologique. Bref, la valeur de l'autonomie individuelle ainsi comprise serait *purement* instrumentale. Maintenant, s'il est vrai que la valeur de l'autonomie peut être entendue comme complètement neutre sur le plan moral, alors éduquer à l'autonomie individuelle ne signifierait guère prendre une position morale biaisée en faveur une

conception particulière du bien (pro-autonomie), qui viole le principe libéral de neutralité. Le poids de la critique de Callan contre le libéralisme politique qui fut développée dans le premier chapitre serait ainsi nettement moindre, parce que la marque distinctive du libéralisme politique par rapport aux versions compréhensives du libéralisme serait préservée. Ainsi, il est important de discerner le concept d'autonomie individuelle sous-jacent à l'idéal de citoyenneté libérale pour répondre à la question de savoir si le libéralisme politique peut résister, comme projet théorique, à une critique comme celle de Callan.

Dans ce qui suit, nous soutenons qu'une acception neutre du concept d'autonomie individuelle est indéfendable considérant les exigences éducatives du libéralisme politique. Plus spécifiquement, nous arguons que l'autonomie individuelle à laquelle les futurs citoyens doivent être éduqués n'est pas une autonomie que l'on peut comprendre en termes *purement* procéduraux, c'est-à-dire qu'une conception procédurale de l'autonomie individuelle ne permet pas de sauver le principe de neutralité parce que l'autonomie à laquelle les futurs citoyens doivent être éduqués comporte une dimension substantielle incontournable. Voici un aperçu plus précis des thèses qui seront discutées et défendues dans le cadre de ce chapitre. Pour ne pas perdre de vue la problématique à l'étude, nous nous contenterons d'exposer, dans un premier temps, les grandes lignes consensuelles d'une définition procédurale de l'autonomie individuelle. Puis, nous expliciterons le contexte philosophique au sein duquel ce type de définition apparaît dans la littérature. Nous mettrons alors en évidence ce qu'une définition procédurale a de distinct par rapport à une définition substantielle de l'autonomie individuelle classique. Nous la comparerons plus spécifiquement avec l'idéal d'autonomie morale kantienne pour illustrer les distinctions. Dans un second temps, nous présenterons l'argument instrumental sur la valeur épistémologique de l'autonomie individuelle, endossé (ou assumé) par un bon nombre de libéraux. Puis, dans un troisième temps, nous examinerons une justification de l'éducation commune à l'autonomie individuelle construite à partir d'une conception procédurale et d'un argument exclusivement instrumental : celle du philosophe politique et philosophe de l'éducation américain Harry Brighouse (1997, 2000). Ce dernier développe sans doute la défense la plus systématique et la plus sophistiquée en faveur de l'éducation commune à l'autonomie individuelle, qui a le mérite d'être neutre sur le plan moral et d'être tout à fait représentative de la position de ceux qui défendent la neutralité du concept d'autonomie individuelle et sa valeur épistémologique. Nous montrerons, dans un quatrième temps, pourquoi la neutralité du libéralisme politique en matière

d'éducation ne peut pas être préservée par ce genre de manœuvre théorique, c'est-à-dire pourquoi le type d'autonomie individuelle à laquelle les futurs citoyens devaient être éduqués comporte inévitablement une dimension substantielle - occultée par l'argument purement instrumental et par la solution pourtant attrayante de Brighouse - qui implique un parti pris moral de l'État. En conclusion, nous préciserons le concept d'autonomie individuelle qu'il est adéquat et désirable de promouvoir publiquement considérant les exigences de la citoyenneté libérale, et dans quel sens particulier éduquer à l'autonomie individuelle implique un biais moral de la part de l'État libéral. Nous insisterons par ailleurs sur les divergences entre cet idéal d'autonomie individuelle - celui qu'il convient d'adopter comme objectif de l'éducation commune - et la définition procédurale qui aura été discutée et rejetée.

2. Conception procédurale de l'autonomie individuelle

Les penseurs libéraux contemporains qui défendent ou s'inspirent d'une conception dite procédurale (ou instrumentale ou formelle) de l'autonomie individuelle sont assez nombreux. En effet, on retrouve dans la littérature post *Theory of Justice* des tentatives de redéfinition du concept qui se caractérisent par une aspiration à la neutralisation de la notion¹ et dont l'influence sur les débats actuels est encore très importante (Dworkin 1988; Frankfurt 1988; Christman 2005a, 2005b).

2.1 Caractéristiques d'une conception procédurale

L'idée de base partagée par ces auteurs est assez simple : l'agent autonome se distinguerait de l'agent hétéronome non pas du fait qu'il *valorise et pratique* nécessairement la réflexion critique, selon la définition de Rawls, mais bien du fait qu'il *endosse* (authentiquement) ses propres engagements, valeurs, idéaux, croyances et préférences de bases et possède la *capacité* de les réviser s'il le désire (G. Dworkin 1988, pp. 16-17; Kymlicka 1995, pp. 80-81, p. 213n7; Brighouse 2000, pp. 70-73 ; Christman 2005a, p. 278).

Le but est clairement de proposer une définition du concept d'autonomie individuelle qui soit uniquement procédurale, par conséquent neutre sur le plan du contenu moral. Cette définition

¹ Par rapport, entre autre, au fameux concept d'autonomie morale kantien qui a longtemps dominé le paysage de la philosophie morale et politique libérale occidentale, lequel nous discuterons plus loin. Notons que Gerald Dworkin (1988) est le principal théoricien d'une conception purement procédurale de l'autonomie individuelle et la plupart de ceux qui développent ou défendent cette conception s'y réfèrent directement.

est effectivement considérée neutre, car cette capacité, typiquement comprise comme étant composée d'une liste d'habiletés rationnelles associées aux tâches d'évaluation et de comparaison d'arguments ou de points de vue, ne créerait *aucun biais* vis-à-vis d'une conception du bien particulière.

Plus spécifiquement, cela signifie que pour être jugé autonome, il suffit qu'un agent approuve intérieurement, pour lui-même et par lui-même, les valeurs, engagements, croyances ou préférences de base qui guident sa vie, et qu'il soit capable de changer ces derniers à la lumière de son propre jugement. Le contenu de ceux-ci et leur provenance, la nature et les sources des influences sociales ou culturelles qu'il subit par exemple, ne jouent aucun rôle dans cette définition de l'autonomie. Un agent peut donc embrasser de manière autonome n'importe quel type de croyance, valeur, etc. « This means that, irrespective of the content of the processes – of the values, desires, or characteristics embraced by the agent – a person is autonomous when she adopts traits in the proper manner or if she reflectively identifies with the characteristic » (Christman 2005a, p. 281). C'est en ce sens que l'autonomie individuelle est dite compatible avec tous les idéaux moraux substantiels, c'est-à-dire qu'elle ne serait conceptuellement liée à aucune conception du bien spécifique et donc ne créerait aucun biais vis-à-vis d'un système de valeur ou un autre.

Par exemple, il serait possible, selon cette définition, de choisir ou d'endosser de façon tout à fait autonome, de mener une vie entièrement dévouée à Dieu, ou soumise à une autorité morale ou religieuse quelconque, où la pensée rationnelle n'est pas valorisée et peu ou pas pratiquée. La seule condition est que ce choix soit le résultat d'un certain procédé de réflexion rationnelle.

Suppose we have a person who has not been subjected to the kinds of influence – whatever they turn out to be – that interfere with procedural independence. Suppose the person wants to conduct his or her life in accordance with the following: Do whatever my mother or my buddies or my leader or my priest tells me to do. Such a person counts, in my view, as autonomous. (Dworkin 1988, p. 21)

Il peut apparaître contre-intuitif à certains de soutenir qu'une vie entièrement dédiée à la foi religieuse, qui dévalorise complètement la pensée critique, peut être une vie autonome. Or, il est important de souligner qu'une inclusion de ce type dans la catégorie des vies autonomes, permise par les définitions strictement procédurales de l'autonomie individuelle, n'est pas une

conséquence accidentelle de ces dernières, mais plutôt une des leurs intentions explicites. Il n'y a qu'à considérer plus attentivement leur contexte d'émergence pour mieux le comprendre.

2.2 Contexte philosophique et contraste avec l'idéal d'autonomie morale kantienne

Le projet de repenser la notion d'autonomie individuelle de manière purement procédurale est, comme on peut le croire du libéralisme politique, une réaction aux critiques des années 70-90 évoquées dans le chapitre I, qui avaient mis le doigt sur le problème de légitimité du libéralisme classique. Les théoriciens politiques qui se consacrent à cette tâche de réforme définitionnelle sont ainsi, notamment, motivés par la nécessité de rendre la notion cohérente avec l'engagement libéral envers le pluralisme éthique. Cette compréhension procédurale de l'autonomie individuelle se démarque donc assez significativement de l'idéal d'autonomie individuelle kantienne, paradigmatique d'une conception moralisante, de laquelle la première veut notamment se distancier. Nous l'avons aussi noté au chapitre I, c'est cet idéal kantien que Rawls a parfois en tête lorsqu'il évoque le concept d'autonomie individuelle, qu'il qualifie (à raison) de conception compréhensive du bien ou d'idéal moral partial. Résumons très brièvement la conception kantienne de l'autonomie individuelle afin de mettre en évidence le contraste délibéré et significatif avec la nouvelle notion (neutre sur le plan moral) d'autonomie individuelle. Cela permettra de mieux comprendre le contexte philosophique à l'origine de ce renouveau définitionnel dans la littérature libérale, et éventuellement en quoi une telle définition est susceptible de résoudre le problème de l'éducation commune à l'autonomie individuelle.

L'agent autonome kantien est celui dont les actions sont motivées par la loi morale universelle que lui indique sa raison, laquelle est contraignante pour les agents rationnels que nous sommes. Plus précisément, l'autonomie individuelle consiste à reconnaître librement, à être motivé par, et à agir conformément à, cette loi morale universelle dictée par notre raison, malgré nos passions et penchants égoïstes susceptibles de nous détourner de cette vérité morale. Le plus important à retenir est que chez Kant, il n'existe donc qu'une seule bonne réponse (rationnelle/raisonnable) à la question : quelles actions sont moralement permises, et par conséquent, quelle conception du bien est-il permis de poursuivre? (Kant 1784/1983, 1785/1993)

C'est en quoi et pourquoi cette conception de l'autonomie individuelle est non seulement différente, mais également incompatible avec la version procédurale du concept. Ce qui n'est

nullement surprenant étant donné que l'objectif avoué de cette dernière est d'admettre le pluralisme éthique. En effet, sous l'hypothèse du pluralisme éthique, au cœur faut-il le rappeler, de toutes les théories libérales contemporaines, il n'y a pas de standard universellement valide du moralement correct ou de la vie bonne. Cela ne signifie pas que *toutes* les conceptions du bien imaginables ont la *même* valeur. Souscrire au pluralisme éthique, c'est n'est pas adhérer au relativisme moral, mais simplement admettre qu'il y aura toujours un désaccord raisonnable sur la question de la vie bonne et que, par conséquent, il existe plusieurs bonnes réponses possibles à la question kantienne. Négativement, cela revient à dire qu'il n'y a pas une seule et unique doctrine morale universelle que tout être rationnel et raisonnable devrait nécessairement reconnaître et à laquelle tous devraient adhérer, étant donnée la nature humaine. Or, Kant soutient le contraire, c'est-à-dire qu'il considère que l'agent moralement autonome est celui qui, en suivant la voie de sa rationalité morale, réalise sa liberté proprement humaine. L'autonomie individuelle est donc comprise comme une réalisation de notre essence ou de notre nature. Sa valeur est intrinsèque et universelle : c'est *en soi* un bien suprême, absolument bon pour tout être rationnel, indépendamment du contexte culturel ou de tout autre facteur empirique. C'est pourquoi Rawls et les libéraux contemporains sont obligés de reconnaître, indépendamment de ce qu'ils pensent de sa valeur proprement philosophique, que la philosophie morale kantienne n'est pas un fondement raisonnable pour une théorie politique libérale, mais une position métaphysique aussi contestable qu'une doctrine religieuse ou une autre doctrine morale.

À présent, on comprend mieux les raisons pour lesquelles beaucoup de libéraux ont jugé pertinent, dans ce contexte, de repenser la notion d'autonomie individuelle de manière procédurale, neutre sur les plans moral et métaphysique. Ainsi, il devient en principe possible de justifier, sans controverses morales, un engagement politique envers l'autonomie individuelle, car la version procédurale du concept ne dit rien, en tant que telle, de sa valeur. Ainsi, pour tout défenseur libéral d'une conception purement procédurale de l'autonomie individuelle, le prochain défi consiste alors à justifier sa valeur de manière tout aussi cohérente avec le pluralisme éthique. Un argument instrumental est alors naturellement requis, sans quoi on reviendrait encore au problème du biais moral, contraire à l'esprit libéral.

En effet, un argument instrumental semble nécessaire pour que l'autonomie préserve un rôle fondateur pour le libéralisme dans le contexte du pluralisme, ou du moins pour justifier tout parti pris public en faveur de l'autonomie individuelle. Ainsi, et c'est ce qui nous intéresse

surtout, l'argument instrumental peut également servir à justifier l'éducation commune à l'autonomie individuelle de manière neutre et indépendante de l'éducation à la citoyenneté. L'argument instrumental, que nous présenterons à présent, joue donc un rôle aussi crucial dans le débat sur l'éducation commune à l'autonomie individuelle en particulier, qu'en philosophie politique libérale contemporaine en général. Ce qui le rend doublement intéressant.

3. L'argument purement instrumental sur la valeur de l'autonomie individuelle

L'argument en faveur de la valeur instrumentale de l'autonomie individuelle peut être qualifié de classique dans la littérature libérale. Il est souvent combiné avec des arguments perfectionnistes, comme chez John Stuart Mill, mais ceux qui défendent une conception purement procédurale de l'autonomie individuelle lui attribuent évidemment une valeur *exclusivement* instrumentale, c'est-à-dire qu'ils font uniquement appel à cet argument, toujours pour éviter les controverses métaphysiques ou morales. Encore une fois, celui-ci colle avec le concept d'autonomie procédurale défini précédemment de manière évidente, car l'idée au cœur de cet argument est que l'autonomie individuelle n'est pas une conception de la vie bonne parmi d'autres, mais est un *instrument pour* la vie bonne. Or, si l'on définissait d'emblée l'autonomie individuelle comme l'élément d'une doctrine compréhensive du bien, un argument *purement* instrumental sur sa valeur n'aurait pas de sens.

3.1 Opportunités égales et faillibilité

En résumé, l'argument est le suivant. La réflexion rationnelle à propos de nos propres engagements, valeurs, croyances profondes, etc. est une manière effective pour chaque individu de découvrir et de mener une vie bonne pour lui-même. Or, la justice libérale considère que tous les individus devraient avoir des opportunités égales de vivre une vie bonne pour eux-mêmes. Par conséquent, tous et chacun devraient posséder les habiletés de l'autonomie individuelle.

Plus spécifiquement, l'autonomie individuelle constitue une dimension cruciale de ce que signifie avoir des opportunités égales de vivre bien, à quoi sont attachés tous les libéraux (voir section Chapitre I, section 2.1), parce qu'elle fournit les ressources et habiletés nécessaires pour réfléchir rationnellement et évaluer différentes valeurs, arguments ou alternatives de vies possibles. Or, sans ces moyens épistémologiques d'évaluer et de comparer différentes options de vie possibles, nous n'avons pas réellement la possibilité de juger et de décider authentiquement

de ce qui est vraiment bon pour nous-mêmes. Ce qui rend moins probable l'auto appréciation de notre propre vie, donc notre bien-être. Ainsi, celui qui ne possède pas les habiletés de l'autonomie individuelle, c'est-à-dire celui qui est incapable de comparer rationnellement différentes alternatives de choix, arguments, etc. n'a pas une opportunité égale à l'agent autonome de découvrir et de mener une vie bonne pour lui-même. Il subit donc une injustice. Précisons la mécanique de l'argument.

Cette défense de la valeur instrumentale de l'autonomie individuelle est structurée autour d'une thèse principale : celle de la faillibilité humaine. L'argument tiré de la thèse de la faillibilité part de la prémisse selon laquelle personne ne peut souhaiter vivre une vie basée sur de fausses croyances. Or, considérant que le jugement humain est faillible, comme que le soutient Rawls bien sûr, mais aussi Dworkin, et avant eux Mill (et la très vaste majorité des libéraux), et donc que l'on peut se tromper à propos de la valeur de nos propres engagements, il est important de posséder les habiletés de l'autonomie, c'est-à-dire la capacité d'endosser et de réviser rationnellement nos conceptions du bien à la lumière de nouvelles informations ou situations.

En effet, les gens ne souhaitent pas seulement que leur vie ait du sens et de la valeur à la lumière de leurs croyances actuelles à propos de la vie bonne. Ils veulent aussi mener une vie qui a réellement de la valeur. Ils veulent donc que leurs propres croyances soient fondées. Or, c'est l'autonomie individuelle qui fournit à chacun les moyens de penser et vérifier le fondement de ses propres croyances, valeurs, etc. Certes, la possibilité de l'erreur de jugement demeure même chez un agent qui possède les capacités de l'autonomie, mais l'erreur est tout simplement indiscernable pour qui accorde une confiance inébranlable dans les croyances qu'il hérite de ses parents, de sa communauté culturelle ou religieuse, ou dans ses propres préjugés, parce qu'il est tout simplement incapable de s'engager rationnellement avec ces eux.

Cet argument renferme deux prémisses implicites. La première est que la lucidité ou la connaissance est un état généralement préférable à celui d'ignorance ou d'illusion du point de vue du bien-être individuel. La seconde est que chacun d'entre nous est dans une position épistémologique privilégiée pour juger de son propre bien-être. Pourtant, si l'on peut se tromper à propos de ce qui a de la valeur, il semble également possible que certaines personnes, par exemple nos proches, comprennent parfois mieux que nous-mêmes ce qui est bon pour nous. Cependant, cette prémisse avance que rien dont nous soyons incapables de reconnaître par nous-mêmes la valeur intrinsèque n'ajoute de la valeur appréciable, donc du bien-être, à nos propres

vies. Par exemple, les proches de l'un peuvent juger, à raison, que l'amour romantique contribuerait à son bien-être, mais ce bien ne peut réellement contribuer au bien-être de cette personne que si cette dernière apprécie par elle-même et pour elle-même l'expérience et la valeur de l'amour romantique dans sa vie.

En bref, l'argument instrumental suggère, toutes choses étant égales par ailleurs, que la vie des personnes va mieux lorsque celles-ci possèdent le savoir et les habiletés associés à l'exercice de l'autonomie individuelle, parce que ces personnes sont alors capables d'évaluer et de discerner les choses qui ont réellement de la valeur pour elles-mêmes et en elles-mêmes.

Notons pour conclure cette section que l'argument sur la valeur instrumentale de l'autonomie sert souvent à justifier les concepts libéraux de respect et de tolérance. Si le jugement humain est faillible et donc que chacun peut se tromper sur ce qui est bon pour lui, il peut également se tromper sur ce qui est bon pour les autres. Il est donc préférable, par prudence, de laisser à chacun la liberté de déterminer son propre bien, même lorsqu'il se trompe, et même s'il ne possède pas toutes les habiletés de l'autonomie. Imposer le bon jugement et les bonnes décisions des uns sur la vie des autres pose un risque de tyrannie aussi indésirable politiquement qu'individuellement pour toutes les raisons explicités dans les paragraphes précédents.

3.2 L'objection de Hurka contre l'exclusivité de la valeur instrumentale de l'autonomie

Cela dit, on peut se questionner à savoir si l'argument présenté peut être réellement « purement » instrumental. Thomas Hurka (1994), par exemple, accuse le postulat de faillibilité de ne pas être un postulat neutre. L'auteur soutient que ce fameux argument libéral présuppose l'existence d'une ou de vérités par rapport à quoi le jugement humain serait faillible. Or, l'argument de Hurka semble juste, mais pour comprendre l'intérêt que peut avoir l'argument purement instrumental dans le contexte du libéralisme politique, et de notre étude en particulier, il est important de souligner pourquoi et comment un libéral peut répondre à cette objection sans concessions significatives.

Même si l'on admettait que le point de Hurka était parfaitement valable, il n'enlèverait pas la valeur proprement instrumentale de l'autonomie individuelle, ainsi que le caractère neutre de l'argument présenté, parce que le seul parti pris que la critique de Hurka engage les libéraux à reconnaître est de nature *épistémologique* et non moral. La remarque de Hurka ne dit effectivement rien de plus à propos du contenu des fins que devraient poursuivre les individus.

Certes, la faillibilité présuppose peut-être l'existence de choses erronées et de choses vraies, dans le domaine moral notamment, mais l'autonomie individuelle ne doit pas pour autant nécessairement être comprise comme ayant elle-même une valeur morale intrinsèque. La notion peut toujours être définie, de manière tout à fait plausible, comme une pure méthode de découverte de ce qui peut avoir de la valeur pour soi et en soi. Or, le point de Hurka rendrait une défense purement instrumentale de la valeur de l'autonomie individuelle incohérente avec le principe de neutralité, tel que dépeint par Rawls à tout le moins, seulement s'il impliquait réellement un biais envers une conception du bien donnée.

En d'autres termes, que les libéraux supposent implicitement l'existence de biens, ou de vérités, par rapport auxquels nous pouvons nous tromper lorsqu'ils brandissent l'argument de la faillibilité n'est pas incompatible avec une défense de la valeur purement instrumentale de l'autonomie individuelle. Ce point est particulièrement pertinent pour bien comprendre la stratégie argumentative de Brighouse en faveur de l'autonomie individuelle comme idéal d'éducation commune, qui est basée sur cet argument purement instrumental. Examinons à présent son argument et les liens deviendront bientôt évidents.

4. Faciliter ou promouvoir l'autonomie individuelle? La proposition de Harry Brighouse

La stratégie justificative de Brighouse en faveur de l'éducation à l'autonomie individuelle repose, comme chez Rawls, sur une distinction conceptuelle importante. Cependant, il ne s'agit pas de la distinction proposée par Rawls entre deux champs de pratique du jugement autonome ou deux niveaux d'identités (le politique et la vie privée)², mais entre la *capacité* et l'*exercice* de l'autonomie individuelle. Brighouse soutient qu'il serait possible d'éduquer à l'autonomie individuelle de manière neutre, pour peu que l'on éduque aux habiletés de la pensée critique, sans *valoriser* en même temps l'exercice de cette pensée critique. Sur cette base, l'auteur établit une autre fameuse distinction entre une éducation qui facilite l'autonomie individuelle (« Autonomy-Facilitating Education ») et une éducation qui promeut l'autonomie individuelle (« Autonomy-Promoting Education »).

² Brighouse ne distingue pas l'autonomie pratiquée dans la vie privée de l'autonomie qui sert à juger des affaires politiques, car nous l'avons vu, il considère, comme Gutmann et Kymlicka, que les deux vont de pair et que les habiletés sont les mêmes. Voir Brighouse 2000, p. 68.

Une éducation qui facilite l'autonomie individuelle en est une qui fournit aux enfants les outils, c'est-à-dire la capacité épistémologique, de réfléchir sur des valeurs et modes de vie alternatifs, mais elle n'encourage pas la réflexion critique en tant que telle. C'est pour cette raison, soit tout simplement parce qu'elle n'encourage pas la réflexion critique, que Brighouse considère que l'éducation à l'autonomie qu'il défend ne *promeut* pas l'autonomie individuelle, mais la *facilite*. Insistons avant tout sur cet élément de distinction, car le concept de facilitation, inventé par Brighouse, par opposition au concept de promotion, peut être facilement confondant étant donné le sens ordinaire du dernier.

Brighouse choisit le terme facilitation pour indiquer que les programmes d'éducation publique, selon sa propre proposition, ne devraient pas se prononcer sur la valeur intrinsèque de l'autonomie individuelle, et donc sur la place que devrait occuper l'exercice de la pensée critique dans la vie des enfants/futurs citoyens. En enseignant aux jeunes à valoriser et à aimer la pensée rationnelle, on se prononcerait effectivement sur sa valeur. Or, en *facilitant* l'autonomie individuelle, on enseigne la pensée critique sans se prononcer directement et intentionnellement sur sa valeur. On évite ainsi les controverses morales. La confusion aisément générée par cette distinction provient du fait qu'en se fiant au sens strict de l'usage courant du terme « promouvoir », on aurait tendance à vouloir dire que l'éducation de Brighouse « promeut » l'autonomie individuelle en enseignant la pensée critique. Il faut donc garder à l'esprit que la distinction est un artifice de l'auteur qui sert uniquement à marquer la neutralité de stratégie et d'intention de sa proposition par rapport à une éducation qui valoriserait la pensée critique et encouragerait les jeunes à pratiquer la réflexion rationnelle vis-à-vis de leurs propres croyances, valeurs et engagements, etc.

Les enfants qui reçoivent une éducation qui facilite leur autonomie individuelle posséderont les capacités de l'autonomie qui leur permettront ensuite de choisir ou d'endosser le genre de vie de leur choix, quel qu'il soit. Ils pourront, de manière autonome, soit embrasser ou soit rejeter un genre de vie où la pensée critique rationnelle est pratiquée et valorisée (ce que permet, tel qu'expliqué, la conception procédurale de l'autonomie individuelle sur laquelle repose la suggestion de Brighouse). Bref, l'éducation qui facilite l'autonomie ne cherchera guère à diriger les enfants en direction de certains choix ou de certaines valeurs au détriment d'autres, mais seulement à s'assurer que les jeunes soient capables de s'approprier leurs propres vies et/ou de

prendre leurs propres décisions, et c'est en ce sens précis que Brighouse dit qu'elle facilite et non promeut l'autonomie individuelle.

Par conséquent, les enfants qui reçoivent une éducation qui facilite le développement de leur autonomie doivent être familiarisés avec le pluralisme éthique, recommande Brighouse, mais en tant que fait social. On ne leur enseigne pas que le pluralisme est en soi *désirable*, seulement qu'il s'agit d'une donnée empirique qui caractérise les sociétés libérales modernes, avec laquelle chacun devra inévitablement composer tôt ou tard, et respecter au nom de la justice libérale. Ainsi, une éducation qui facilite plutôt que promeut l'autonomie individuelle n'encourage pas la sympathie des jeunes pour des conceptions de la vie bonne autres que celles qui sont véhiculées dans leurs milieux familiaux. On éduque seulement *à propos* de conceptions du bien alternatives (auxquelles l'enfant n'est pas nécessairement exposé dans sa famille ou communauté culturelle particulière) et *comment* s'engager sérieusement et respectueusement avec elles. L'autonomie qui facilite le développement de l'autonomie individuelle privilégie donc les connaissances et habiletés plutôt que la vertu, la sympathie envers le pluralisme éthique ou l'inclinaison à l'introspection, contrairement à une éducation qui promeut l'autonomie.

Though not value-free, my recommendations favor knowledge and skills over virtue. This is because the recommendation is for autonomy-facilitating rather than autonomy-promoting education. [...] The education does not try to ensure that students employ autonomy in their lives, any more than Latin classes are aimed at ensuring that students employ Latin in their lives. (Brighouse 2000, p. 80)

Brighouse considère que l'éducation qui facilite l'autonomie individuelle telle qu'il la conçoit devrait être l'objectif par excellence de l'éducation commune dans une société libérale pluraliste. Or, nous le savons, il fait appel à l'argument purement instrumental sur la valeur de l'autonomie pour justifier cette position. C'est ici qu'il est pertinent de se rappeler la distinction qui avait été établit plus haut dans le cadre de notre commentaire sur la remarque de Thomas Hurka. L'argument instrumental exige un certain parti pris, mais ce parti pris est de nature épistémologique. En conséquence, il ne pose pas problème à un libéral comme Brighouse, car la neutralité morale de sa position ne s'en trouve pas menacée. Brighouse reconnaît effectivement sans gêne que l'argument instrumental qu'il défend repose sur une assomption de supériorité de la rationalité comme *moyen* de découvrir le bien et le vrai. Ceci est peut-être controversé, soutient-il, mais ne viole pas le principe de neutralité, car celui-ci s'applique exclusivement aux

conceptions raisonnables du bien. De fait, l'argument instrumental sur lequel repose toute sa proposition n'évoque pas de valeurs morales spécifiques ou de postulats métaphysiques, mais s'appuie plus modestement sur une assumption épistémologique selon laquelle la réflexion rationnelle serait le moyen le plus fiable pour la découverte individuelle de ce qui est bien pour nous. Cela est compatible avec l'hypothèse d'un certain réalisme moral, et admettre ceci constitue sans doute une concession méta-éthique, mais encore une fois, il n'en demeure pas moins que l'argument ne fait appel ni ne suppose aucune prémisse morale substantielle. Or, c'est précisément ce qui compte pour préserver la neutralité libérale.

[T]he controversy concerns epistemology, not morality. Admittedly, since the epistemological efficacy of autonomous reflection is part of the case for its moral significance, those who deny its moral importance often deny its epistemological efficacy. But neutrality does not prohibit sincere appeal to controversial empirical premises: it prohibits only appeal to controversial moral claims. (Brighouse 1998, p. 738)

En résumé, la défense de l'éducation commune à autonomie individuelle formulée par Brighouse répond au critère de neutralité libérale (sacrifiée avec Callan) nécessaire à la légitimité et à la cohérence du libéralisme politique. Effectivement, en n'encourageant pas la pratique de l'examen critique individuel, l'éducation qui facilite l'autonomie ne créerait de biais de principe envers aucune conception raisonnable du bien, y compris celles d'inspiration millienne, raziennne ou kantienne. Par conséquent, elle serait susceptible de recevoir le consentement (au moins en principe) de tous les parents, peu importe le mode de vie et les valeurs qu'ils chérissent.

5. L'inévitable partialité éthique du libéralisme politique

On peut donc se demander si nous avons affaire à une justification de l'éducation commune à l'autonomie individuelle qui pourrait sauver le libéralisme politique des accusations de Callan. En vue de répondre à cette question, nous soulignerons d'abord, dans ce qui suit, les divergences de stratégies adoptées par ces deux philosophes. Puis, nous développons des arguments démontrant l'incompatibilité d'une définition purement procédurale de l'autonomie individuelle avec les exigences de l'éducation à la citoyenneté rawlsienne, et par conséquent l'incohérence de la proposition de Brighouse dans le cadre libéral.

5.1 La justification de Brighouse comparée à celle de Callan

La défense de Brighouse est différente de celle de Callan essentiellement à deux égards. D'abord, au niveau de la stratégie argumentative : il s'agit d'un argument qui ne fait pas appel aux responsabilités ou vertus des futurs citoyens. L'approche n'est donc pas politique, mais individualiste dans la mesure où l'autonomie est considérée comme strictement instrumentale au bien-être individuel parce que « [t]he basic methods of rational evaluation are reliable aids to uncovering how to live well » (Brighouse 2000, p. 69). Ensuite, elle se démarque au niveau de l'approche éducative (qui découle de cette stratégie argumentative) : l'éducation qui facilite l'autonomie reste « character-neutral » : elle vise à développer certaines habiletés sans viser à inculquer une inclination à en faire usage. Le choix d'en faire usage ou non revient à l'individu, qui peut aussi bien choisir ou endosser par lui-même et pour lui-même un mode de vie qui dévalorise le jugement critique.

Ainsi, la question qu'il faut se poser est la suivante: la simple *capacité* à l'autonomie, et avec elle, l'éducation qui facilite plutôt que promeut l'autonomie est-elle suffisante pour la raisonnablement rawlsienne? En gros, la solution de Brighouse au problème libéral de justification de l'éducation commune à l'autonomie individuelle prête flanc à des critiques similaires aux deux critiques qui furent présentées contre Rawls au chapitre I. C'est la deuxième qui répond directement à la question qui vient d'être soulevée, et fait le poids contre la proposition attrayante de Brighouse, mais soulignons tout de même rapidement la première, car le parallèle avec la réaction de Rawls face aux critiques de Gutmann et de Kymlicka présentées au chapitre I est intéressant.

5.2 Le problème des effets de l'éducation qui facilite l'autonomie

Faciliter l'autonomie ne risque-t-il pas inévitablement, en pratique, de promouvoir l'autonomie? En particulier d'un point de vue pédagogique, il semble particulièrement difficile d'inculquer certaines habiletés sans en même temps enseigner qu'elles valent la peine d'être pratiquées³. De toute évidence, il s'agit d'une objection du même genre que celle qui était formulée à l'endroit de Rawls par Gutmann, Kymlicka et Brighouse lui-même dans le chapitre I. Or, exactement de la même manière que Rawls, Brighouse concède ce point sans même résister en soulignant que cela

³ Cette objection en est une que Brighouse lui-même attribue à Eric Wright, formulée lors d'une conversation privée. Voir Brighouse 1996 et 2000, p. 81.

n'affecte pas la qualité théorique distincte et la supériorité de sa propre stratégie argumentative (neutre) en faveur de l'éducation commune à l'autonomie individuelle. Si en éduquant aux habiletés requises pour pratiquer l'autonomie, on suggère accidentellement qu'il est bon de faire usage de ces habiletés, tant pis ou tant mieux, mais l'intention n'est pas moins de rester neutre à cet égard. Encore une fois, ceci ne démontre toutefois pas que la proposition de Brighouse ne pourrait pas être cohérente avec les exigences éducatives de l'apprentissage de la raisonnableté telle que dépeintes par Rawls. C'est le second argument contre la proposition de Brighouse qui fait ce travail.

5.3 L'insuffisance de l'éducation qui facilite l'autonomie pour la raisonnableté

Ce second argument ne s'attaque pas à la valeur instrumentale de l'autonomie individuelle en tant que telle, mais dénonce *l'insuffisance* d'une stricte capacité à l'autonomie individuelle de chaque citoyen pour assurer la moralité publique dans une société libérale pluraliste. Ainsi, l'éducation qui facilite l'autonomie, parce qu'elle se réduit à vouloir garantir une capacité à l'autonomie individuelle des enfants/futurs adultes, serait inefficace du point de vue de la promotion de la citoyenneté responsable, dont dépend la stabilité et la légitimité du libéralisme. Par conséquent, contrairement à ce que soutient Brighouse, l'éducation qui facilite l'autonomie individuelle ne devrait pas être l'objectif d'éducation commune par excellence, peu importe la valeur instrumentale de l'autonomie individuelle.

L'argument est en fait une des implications de la lecture de Rawls par Callan exposée au chapitre I, qui mérite maintenant quelques développements. En gros, la raison pour laquelle la facilitation de l'autonomie individuelle est insuffisante pour l'accomplissement d'une moralité publique libérale est que l'autonomie individuelle dont dépend la raisonnableté en contexte pluraliste ne peut pas correspondre à une simple *capacité* à endosser ses propres engagements, valeurs, etc. tel que la définition procédurale le suggère. En effet, il faut garder en tête que la réciprocité politique exige de chaque citoyen dans une société pluraliste qu'il examine intérieurement à ses propres engagements et idéaux moraux, quels qu'ils soient, et qu'il en comprenne les limites. Cela signifie que pour que le pluralisme éthique ait les conséquences désirées sur le plan politique, c'est-à-dire qu'il soit protégé par un régime libéral stable, il doit avoir un certain type d'impact dans nos vies privées. Chacun doit s'y confronter intérieurement, c'est-à-dire identifier et soumettre ses propres croyances à une évaluation critique par le biais

d'un exercice imaginaire de comparaison et de prise de perspective par rapport à des croyances, valeurs ou engagements divergents. Seul un exercice de ce genre peut permettre à chacun de percevoir les limites de ses propres engagements, et par conséquent d'adopter l'attitude appropriée à la citoyenneté libérale vis-à-vis du pluralisme éthique.

Ainsi, les exigences de la raisonnableté telles que décrites par Rawls invitent une interprétation de l'autonomie individuelle comme incluant *l'exercice* de la réflexion critique, ainsi que toutes les dispositions émotionnelles et motivationnelles qu'une propension à l'exercice du jugement critique demande. Une *capacité* durable à réviser ses propres engagements ou croyances profondes est certes une condition de l'autonomie individuelle à laquelle il faut éduquer les futurs citoyens, mais une disposition tout aussi durable à faire usage de cette capacité est également requise, car la première n'est nullement susceptible à elle seule, c'est-à-dire en demeurant « inactivée », de conduire à une reconnaissance des difficultés du jugement. Or, une disposition durable à agir ou penser d'une certaine manière, ou à valoriser une certaine attitude (dans ce cas-ci le jugement critique rationnel vis-à-vis de ses valeurs, croyances et engagements) est ni plus ni moins une vertu du caractère⁴. L'éducation à l'autonomie individuelle ainsi comprise est donc l'opposée de « character neutral ».

'Autonomy' signifies not merely the ability to subject received ideas to critical scrutiny; it also refers to the motivational and affective propensities that guide the exercise of the ability in securing a self-directed life. Rawls's argument compels us to construe its latent commitment to autonomy as a matter of character rather than bare capacity because we fall short of active acceptance of the burdens of judgment in the absence of the motivational and affective propensities that would support the exercise of the capacity for criticism. (Callan 1997, p. 227, note 8)

L'autonomie individuelle qu'exige une reconnaissance authentique des difficultés du jugement, c'est-à-dire qui aboutit dans un engagement sérieux et continu envers la réciprocité, correspond alors à quelque chose qui ressemble étrangement à la définition générale de l'autonomie individuelle que Rawls dépeint lui-même pour mieux l'exclure du domaine de la légitimité politique. En effet, répétons-le, Rawls ne définit pas l'autonomie individuelle en termes neutres,

⁴ La vertu est en effet une disposition profonde à agir d'une certaine manière, ancrée dans le caractère moral de l'agent. Voir Rosalind Hursthouse (2007) dans Stanford Encyclopedia of Philosophy : <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/> Dans le cas de l'autonomie individuelle, on parle par exemple d'une disposition à penser par soi-même, à juger de manière critique et à ne pas apprécier le dogmatisme et l'incohérence entre croyances. Nous reviendrons sur cette question plus loin.

comme Brighouse, Kymlicka et les autres, mais bien plutôt comme un mode de vie qui *pratique et valorise* la réflexion critique. Bref, une conception *purement* procédurale de l'autonomie individuelle ne colle pas avec le libéralisme politique parce que son idéal de citoyenneté repose sur une acception non neutre du concept.

Ce qui revient à dire, en fin de compte, que *faciliter* l'autonomie individuelle ne peut suffire et que la proposition de Brighouse est intenable et indésirable pour des raisons d'ordre politique. La justice rawlsienne exige vraiment la *promotion* publique du développement de l'autonomie. Or, puisque promouvoir l'autonomie signifie, dans ce contexte, prendre parti en faveur d'un mode de vie qui valorise l'autonomie, ce n'est pas seulement une prise de position épistémologique, mais aussi morale. La vie autonome possède une valeur *morale* supérieure, car la réalisation d'un idéal de justice libérale en contexte pluraliste dépend de la vertu de la raisonnable des citoyens qui habitent la cité, laquelle est conceptuellement indissociable de la pratique de l'autonomie individuelle vis-à-vis de nos engagements privés.

5.4 La question de la plausibilité conceptuelle d'une définition procédurale et d'un argument purement instrumental sur la valeur de l'autonomie individuelle

Pour autant, cela ne signifie pas que l'argument instrumental sur la valeur de l'autonomie individuelle est invalide. Il est certainement vrai que l'autonomie a une valeur épistémologique instrumentale indépendante de sa valeur politique dans la mesure où elle permet à chacun de faire des choix de vie ou d'embrasser des idéaux authentiquement siens, qu'il s'approprie, juge bons, et apprécie pour lui-même. Ce point n'est d'ailleurs nullement controversé dans la littérature libérale, il est reconnu par Callan aussi bien que par Brighouse, Kymlicka, Gutmann, ou avant eux Mill, par exemple. L'argument présenté contre la proposition de Brighouse est totalement compatible avec l'idée que l'autonomie individuelle a une valeur instrumentale pour le bien-être individuel. Il démontre simplement qu'une conception strictement procédurale de l'autonomie n'a pas la force de préserver la neutralité que Rawls souhaiterait préserver dans son programme d'éducation commune, car il ne s'agit pas d'une manière adéquate de penser la notion d'autonomie individuelle étant données les exigences réelles de la citoyenneté libérale. C'est pourquoi la proposition de Brighouse est incohérente avec le libéralisme politique.

Une autre question, celle là controversée, reste pourtant en suspend. Il s'agit de la question de savoir si l'autonomie individuelle peut être plausiblement définie en termes purement

procéduraux ne créant aucun biais vis-à-vis d'une conception du bien ou d'une autre. Ici, l'enjeu n'est pas déterminer si l'autonomie individuelle possède une valeur instrumentale ou non, mais plutôt s'il est possible de définir l'autonomie individuelle *exclusivement* comme un *instrument* épistémologique, totalement neutre sur le plan éthique. Peut-on penser l'autonomie individuelle comme une pure procédure formelle de pensée et de décision qui n'influence nullement le contenu de nos décisions/choix/engagements/valeurs/modes de vie? Est-ce adéquat du point de vue sémantique ou conceptuel?

Certains auteurs soutiennent que ce n'est pas le cas (dont Levinson 1999; Reich 2002; Oshana 2006; MacMullen 2007). Ils soutiennent que de définir l'autonomie individuelle en termes de procédure épistémologique (neutre) constitue une distorsion de la nature du concept. Une telle définition occulte, selon eux, la connexion conceptuelle interne entre autonomie individuelle et autogouvernement de soi, et entre autonomie individuelle et caractère, lesquelles connexions font en sorte qu'il est impossible que l'autonomie individuelle soit compatible avec des modes de vie qui dévalorisent complètement la pensée critique. Or, une définition strictement procédurale, nous l'avons vu, admet la possibilité qu'un agent autonome endosse une vie servile, et qu'il préserve néanmoins son autonomie, à condition qu'il soit seulement *capable* de considérer d'autres options. Les critiques affirment au contraire que l'endossement d'une vie de complète soumission à une cause ou à une autre personne, ou encore la prise d'engagements irrévocables à long terme, se paierait nécessairement au prix de l'autonomie individuelle. L'idée est qu'en sacrifiant ainsi la maîtrise de sa propre vie, un agent perdrait aussi ses capacités à l'autonomie. En effet, du point de vue des défenseurs d'une conception plus substantielle de l'autonomie individuelle, celui qui ne possède pas un caractère qui l'incite à aimer, et donc pratiquer, la réflexion critique, et à dévaloriser, et donc éviter autant que possible, le conformisme irréfléchi, la servitude ou le dogmatisme, perdrait rapidement (s'il les possédait initialement) ses capacités à l'autonomie individuelle. C'est dire que l'autonomie individuelle exige une *inclinaison* du caractère à apprécier et valoriser l'auto examen critique. Par conséquent, les habiletés ou capacités à l'autonomie individuelle ne peuvent pas être une condition suffisante de cette dernière. Il s'agit certes d'une condition nécessaire, mais pas suffisante, selon ces auteurs.

L'implication de ceci, qui fait toute la différence avec la conception procédurale, est qu'une personne qui choisirait ou endosserait de manière autonome de mener un genre de vie où il

n'entretient pas sa capacité à l'évaluation critique, par exemple, une personne qui choisirait une vie entièrement dévouée et soumise à un leader religieux, acquerrait lentement des dispositions émotives et susceptibilités, qui avec le temps, rendraient improbable le déploiement des habiletés critiques dont dépendraient la possibilité même d'une réévaluation sérieuse de ses propres engagements. Elle deviendrait donc une personne hétéronome. Cela signifie que l'autonomie individuelle comprise en partie comme dimension du caractère individuelle, c'est-à-dire comme vertu, n'est pas quelque chose qui se maintient une fois acquise, mais plutôt qui s'acquiert *et* se préserve par la pratique. Ainsi, une définition strictement procédurale selon laquelle l'autonomie individuelle ne créerait de biais envers aucune conception de la vie bonne, y compris celles qui valorisent le jugement critique, ne tiendrait pas du tout la route, car il faudrait par définition valoriser le jugement critique pour être autonome.

Notons qu'un défenseur d'un argument instrumental neutre en faveur de l'autonomie individuelle pourrait vouloir rétorquer que tout ce que l'argument instrumental sur la valeur de l'autonomie individuelle justifie est une *capacité* à l'autogouvernement de soi. On pourrait ne pas nommer cette capacité « autonomie », cela ne changerait rien à l'argument. Mais le problème est que les critiques évoquées consistent précisément à dire que la distinction entre capacité à l'autonomie et exercice de l'autonomie est incohérente, car elles avancent qu'il est improbable d'avoir une capacité à l'autonomie sans pratiquer l'autonomie.

Cela dit, l'aspect purement sémantique du débat sur l'autonomie individuelle, qui porte sur la nature du concept d'autonomie individuelle en tant que tel, déborde le cadre limité de cette analyse. Il peut être laissé en suspend puisque nous savons que c'est l'acception plus substantielle du concept que l'on doit adopter comme objectif d'éducation commune, peu importe la plausibilité de la version procédurale. En effet, remarquons pourquoi l'issue de ce débat n'affecte pas l'argument que nous avons défendu en défaveur de la facilitation de l'autonomie individuelle en considérant les deux positions possibles.

Imaginons d'abord qu'Oshana, Levinson, Reich et MacMullen aient raison. Ils fourniraient alors un argument supplémentaire, et indépendant, en faveur de notre conclusion, dénonçant cette fois l'impossibilité philosophique même de défendre l'autonomie individuelle (et donc l'éducation à l'autonomie) de façon neutre. En effet, une réponse négative à la question de la plausibilité conceptuelle d'une définition purement procédurale de l'autonomie individuelle rendrait la proposition de Brighouse conceptuellement incohérente, donc non valable.

indépendamment de l'argument politique qui joue en faveur d'une conception moins modeste de l'autonomie individuelle en tant qu'objectif de l'éducation publique. Encore une fois, cela ne rendrait pas pour autant l'argument instrumental invalide, mais cela signifierait que les deux d'arguments, instrumental et politique, en faveur de l'éducation à l'autonomie individuelle justifierait le même type d'éducation. En d'autres termes, si une définition purement procédurale de l'autonomie individuelle n'était pas défendable, alors la distinction entre facilitation et promotion deviendrait impertinente, que l'on défende un argument instrumental ou politique en faveur de l'autonomie individuelle, car éduquer à l'autonomie individuelle signifierait par définition la promouvoir. Ainsi, si ces critiques sont justes, nous aurions deux arguments indépendants justifiant le même objectif d'éducation commune pour une société libérale pluraliste.

Toutefois, même si l'autonomie individuelle était définie de façon strictement procédurale⁵, l'argument politique tiendrait toujours. En effet, à supposer que n'importe quel type de vie puisse être dit autonome pour peu que l'engagement de l'agent envers ce type de vie ait été endossé de manière *x*, notre argument permettrait tout de même d'affirmer que, pour les raisons évoquées, l'éducation commune doit néanmoins viser à ce que les enfants/futurs citoyens fassent vraiment *usage* des capacités associées à l'autonomie individuelle qu'on leur inculque. Ce qui reviendrait à dire que dans le contexte du débat sur l'éducation commune à tout le moins, il faut concevoir l'autonomie individuelle autrement que comme une *capacité* épistémologique. On doit développer le *caractère* autonome des jeunes, non pas simplement viser à assurer leur capacité à devenir des adultes autonomes. En effet, le but n'est pas qu'ils adoptent n'importe quel genre de vie ou n'importe quels engagements ou valeurs de manière autonome, mais bien spécifiquement un genre de vie qui valorise la pratique de la réflexion critique rationnelle. Voilà une autre manière de dire que l'éducation à l'autonomie individuelle telle qu'exigée par le libéralisme politique représente inévitablement un certain biais éthique.

5.5 Une partialité justifiée politiquement : l'échec partiel du libéralisme politique

Il faut bien comprendre la nature de ce biais éthique pour répondre directement à la question initiale de ce chapitre. La supériorité morale de la vie autonome, c'est-à-dire d'un mode de vie

⁵ C'est-à-dire s'il était correct de qualifier certains agents d'autonomes (peut-être à un degré moindre) simplement parce qu'ils sont aptes à délibérer d'une certaine manière, sans qu'ils ne valorisent ni n'utilisent les aptitudes que l'on associe à l'autonomie individuelle.

qui valorise l'exercice de l'autonomie individuelle, n'est guère justifiée en référence à un postulat métaphysique sur la nature humaine, comme chez Kant par exemple. En effet, la valeur morale supérieure de ce genre de vie est attribuable, dans cas-ci, à des raisons politiques, c'est-à-dire que le libéralisme politique exige un engagement public partial et explicite envers le développement de l'autonomie individuelle. Par conséquent, quelque chose de distinct du libéralisme politique reste préservé par rapport aux versions compréhensives, desquelles il souhaite se distinguer, malgré le sacrifice de sa neutralité éthique dans le domaine de l'éducation. Ce sont, en effet, les raisons qui légitiment cette partialité envers un mode de vie qui valorise l'autonomie individuelle : elles sont dérivées de nécessités exclusivement *politiques*. En ce sens, le libéralisme politique réussit à offrir un argument puissant et distinctif en faveur d'une doctrine compréhensive partielle « [...] that derives not from speculative metaphysics or contestable intuitions about the good but from a principle of reciprocity and a shared recognition of the limits of the reason we must employ with each other when we try to live by that principle » (Callan 1996, p. 23).

Ainsi, on peut dire que la conséquence théorique de notre lecture des implications éducatives du libéralisme politique pour cette théorie politique elle-même, est effectivement d'en faire une doctrine « partiellement » compréhensive. « Partiellement » précisément parce ce que, d'un côté, la neutralité des intentions doit être sacrifiée à travers un engagement éthique partial de l'État libéral envers l'autonomie individuelle, ce qui le rapproche significativement d'une version compréhensive du libéralisme, mais d'un autre côté, les arguments qui justifient cette partialité sont de nature politique, ce qui l'en distingue minimalement. Il n'en demeure pas moins que notre examen de la question des implications éducatives a révélé que la marge de distanciation entre le libéralisme politique et le libéralisme compréhensif est nettement plus mince que ce que Rawls prétend, et du coup, la distinction entre libéralisme politique et libéralisme compréhensif devient relativement inintéressante.

5.6 Précisions conceptuelles sur le sens du concept d'autonomie individuelle approprié pour l'éducation libérale

À ce stade, quelques précisions fondamentales s'imposent concernant la définition d'autonomie individuelle (comme vertu du caractère) appropriée au projet politique rawlsien, qu'il incombe de promouvoir publiquement. En effet, il est crucial de s'attarder plus attentivement au concept

d'autonomie individuelle pour deux bonnes raisons. D'abord, afin d'éviter de confondre ses traits caractéristiques avec des caricatures ou mésinterprétations assez fréquentes dans la littérature philosophique⁶. Ensuite, et surtout, afin d'être en mesure de discerner les moyens appropriés pour répondre à cet objectif politique, question qui fera l'objet du prochain chapitre.

Ainsi, nous consacrerons cette dernière section à préciser les traits définitionnels de l'autonomie individuelle comme dimension du caractère personnel et comme idéal d'éducation commune. Nous procéderons en prenant soin, dans un premier temps, d'insister sur les distinctions entre cette notion d'autonomie individuelle et celle (procédurale) sous-jacente à la proposition de Brighouse, ainsi que celle (morale) de Kant. Puis, nous décortiquerons, expliquerons et distinguerons des possibles mésinterprétations, où l'autonomie individuelle apparaît indésirable parce que démesurément difficile à atteindre ou carrément incohérente, les principales caractéristiques définitionnelles du concept.

Pour débiter, notons que si l'autonomie à laquelle les futurs citoyens doivent être éduqués ne doit pas être interprétée comme une simple capacité épistémologique, elle ne correspond pas non plus à l'autonomie morale kantienne. Il doit être clair que les concessions de partialité exigées par une formation à la raisonnabilité, telle que nous l'avons défendue, ne sont pas des concessions perfectionnistes à l'idéal kantien. Promouvoir publiquement une philosophie morale universaliste comme celle de Kant à travers l'éducation publique obligatoire serait tout à fait incohérent avec l'engagement envers le pluralisme éthique, qui lui-même détermine, tel que démontré au chapitre I, l'idéal de raisonnabilité et ses implications.

En réalité, l'autonomie individuelle à laquelle doivent être éduqués les futurs citoyens a probablement plus à voir avec la définition procédurale esquissée plus haut qu'avec l'idéal kantien par rapport auquel cette dernière souhaite se distancier, pour les raisons que nous connaissons. C'est pourquoi le sacrifice de neutralité qu'implique la lecture du libéralisme politique que nous avons défendue est modeste. La neutralité morale est sacrifiée parce que

⁶ Voir par exemple, MacIntyre 1981, pp. 31-32. « It is this capacity of the self to evade any necessary identification with any particular contingent state of affairs that some philosophers, both analytical and existentialist, have seen the essence of moral agency. To be a moral agent is, on this view, precisely to be able to stand back from any and every situation in which one is involved, from any and every characteristic that one may possess, and to pass judgment on it from a purely universal and abstract point of view that is totally detached from all social particularity. » Cette critique de MacIntyre est probablement en partie valable pour l'idéal de rationalité morale kantienne, mais nous verrons qu'elle ne s'applique pas à l'idéal d'autonomie individuelle que nous défendons. C'est pourquoi il est important de bien distinguer les différentes définitions du concept pour éviter certaines mésinterprétations inspirées de critiques classiques comme celle de MacIntyre, mais qui ne s'applique pas du tout à la définition qui nous intéresse. Voir, par exemple, Richard Smith 2003.

l'autonomie individuelle comporte un élément nécessaire de plus : une attitude positive, inscrite dans le caractère de l'agent, qui s'accompagne d'un engagement continu vis-à-vis de la pensée critique rationnelle. C'est à peu près tout ce qui la distingue de la version purement procédurale du concept. C'est également ce qui la rend conceptuellement plausible, contrairement à la première, aux yeux des auteurs qui critiquent cette dernière version.

En effet, rappelons-le, l'autonomie individuelle doit être interprétée comme une capacité et un *engagement* envers l'évaluation *rationnelle continue* de nos propres croyances, valeurs engagements et/ou préférences *profondes*. L'autonomie individuelle ne correspond donc pas à un contenu de croyances ou de valeurs spécifiques, mais bien toujours à une manière ou à une attitude, caractérisée par la pensée rationnelle, d'embrasser, d'endosser, de choisir, de réévaluer, de réaffirmer ou de rejeter nos propres valeurs et engagements profonds, etc. Le mode de pensée rationnelle propre à l'autonomie est donc aussi compatible avec l'adhésion à *différentes* et à *plusieurs* conceptions particulières de la vie bonne. En effet, étant donné les difficultés du jugement propres à la psychologie humaine (voir chapitre I), la réflexion autonome est toujours susceptible de conduire les hommes dans des directions morales ou spirituelles très différentes. Seulement, l'agent autonome ne peut pas plausiblement embrasser une conception de la vie bonne qui ne valorise nullement la réflexion rationnelle. Ceci laisse néanmoins encore toute sa place, en théorie, à l'inévitable pluralisme éthique qui caractérise toute société libre selon l'interprétation rawlsienne des difficultés du jugement, mais certainement moins au pluralisme social tel qu'il se présente actuellement.

Détaillons maintenant chacune des conditions nécessaires à l'autonomie individuelle comme vertu du caractère qui sont indiquées dans la définition que venons d'esquisser plus haut. Ces conditions essentielles peuvent être réduites au nombre de trois principales. La première est la condition de *rationalité* ou d'évaluation rationnelle continue, qu'il ne faut ni confondre avec l'idée d'un détachement complet vis-à-vis de sa culture et de ses ancrages particularistes, ni avec l'exigence d'une évaluation rationnelle attentive de *chacune* de nos décisions et actions. La deuxième condition est celle de la *révocabilité* des engagements, qu'il faut éviter de confondre avec un idéal d'indépendance désengagée ou d'évitement des engagements à long terme. La troisième condition est celle de la *cohérence identitaire* de base comme contexte d'exercice du jugement autonome, qui contraste avec un idéal de pluralité d'indéfinie de possibilités de choix

parfois associé à l'autonomie. Nous préciserons dans l'ordre ces différents traits, qui sont liés entre eux.

D'abord, l'individu autonome en est un qui soumet de manière *continue* ses propres engagements, croyances, idéaux, etc. à *l'examen rationnel*. Spécifions d'abord l'idée d'examen rationnel, et ensuite le sens à donner à l'élément de continuité qui doit le caractériser. L'exercice de la rationalité est souvent associé à, ou caractérisé par, un idéal d'indépendance d'esprit. Or, il est vrai que la pensée rationnelle implique une certaine indépendance d'esprit, mais l'erreur serait de concevoir cette notion comme signifiant un détachement absolu vis-à-vis des influences de sa culture, de son histoire personnelle et/ou de ses proches. L'agent autonome rationnel est indépendant d'esprit dans la stricte mesure où il endosse ou choisit par lui-même ce qui est bon pour lui. Il endosse ou choisit par lui-même ce qu'il juge être bon pour lui au sens où il ne subit pas passivement des influences extérieures et ne se laisse pas simplement manipuler par des proches ou par son environnement socioculturel. Or, cela ne signifie nullement qu'un individu autonome n'est aucunement influençable ou que ses idées et son caractère ne sont pas marqués par l'univers culturel et moral au sein duquel il grandit. Cela signifie tout simplement qu'il est capable de se distancier (et non de se détacher) par le biais de l'introspection rationnelle des influences extérieures, en réfléchissant sur ses engagements, croyances, valeurs et préférences, de manière à évaluer et à saisir par lui-même et pour lui-même leur valeur pour sa propre vie. Cet exercice peut se faire dans le cadre moral et conceptuel même de sa propre tradition culturelle.

Bref, l'essentiel est qu'il puisse endosser *ou* rejeter « de l'intérieur »⁷, activement (ou authentiquement) plutôt que passivement, ses propres valeurs et engagements profonds, lesquels sont, il faut le reconnaître, initialement *hérités* de sa famille, de son environnement social et de sa culture. C'est pourquoi l'idéal d'autonomie est souvent associé à un idéal *d'authenticité* personnelle. En effet, l'agent autonome est un individu authentique précisément dans la mesure où il s'est approprié ses propres valeurs, engagements, etc. Il ne *choisit* évidemment pas les sources d'influences à l'origine de la formation de ses croyances, valeurs, préférences et engagements initiaux, mais il identifie et réfléchit rationnellement sur les principales influences qu'il subit et qui déterminent sa façon de vivre et de penser, de manière à développer une identité personnelle à l'image de ce qu'il reconnaît avoir de la valeur pour sa vie *parmi* ses sources

⁷ Nous traduisons de l'expression anglaise souvent rencontrée dans la littérature « from the Inside ». Voir Kymlicka 1995 et Brighouse 2000.

influences et *au sein* de sa culture et de sa tradition. Ainsi, l'autonomie individuelle comme idéal du caractère ne revoie pas à pas un idéal de désincarnation par la raison, mais d'authenticité personnelle caractérisée par l'endossement critique rationnel de ses propres valeurs, engagements, préférences, etc.⁸.

Par ailleurs, l'élément nécessaire de *continuité* dans l'engagement envers la réflexion rationnelle de l'agent autonome, ne signifie aucunement qu'une pratique constante de celle-ci, à tout moment, et dans toute circonstance, soit nécessaire. Une conception de l'autonomie individuelle qui exigerait que chaque décision particulière soit soumise à l'évaluation critique ne serait tout simplement pas plausible, car l'autonomie serait alors paralysante, c'est-à-dire qu'elle empêcherait à la fois la spontanéité et l'habitude, qui guident nos actions quotidiennes. On exclurait alors probablement de la catégorie des personnes autonomes des personnes aussi aptes à juger rationnellement que des professeurs d'université. La caractéristique de continuité nécessaire à l'autonomie individuelle en tant qu'idéal d'éducation commune indique plutôt que l'autonomie individuelle exige (seulement) une *disposition* de caractère au jugement critique.

Cette disposition de l'agent autonome envers la réflexion critique correspond à une ouverture et à une capacité, maintenues par la pratique, à modifier son jugement à la lumière de nouvelles circonstances ou de données empiriques qui rendent ses croyances incohérentes entre elles. Elle se traduit donc par une réévaluation et une réaffirmation occasionnelle de ses croyances, valeurs préférences et engagements profonds ou *de base*.⁹

Ce dernier qualificatif (« de base ») est également important à spécifier pour comprendre le sens limité qu'il faut donner à la caractéristique de continuité dans l'engagement envers la réflexion rationnelle propre au caractère de l'agent autonome. Il y a consensus chez les théoriciens contemporains de l'autonomie individuelle (aussi bien chez les défenseurs d'une

⁸ N'oublions pas que nous parlons de l'autonomie individuelle comme idéal d'éducation commune tel que nous l'avons défendu. Nous ne prétendons pas que le concept que nous défendons est le seul et unique qui soit plausible, ni même qu'il est absolument impossible de se « détacher » de sa culture grâce au travail de la raison. Cependant, cet idéal de détachement n'est pas un idéal qui apparaît démocratiquement accessible. Donc, si c'était ce type d'autonomie individuelle qu'impliquait vraiment l'idéal de raisonnabilité de Rawls, ou si c'était la seule définition conceptuellement acceptable de l'autonomie, nous aurions une bonne raison de vouloir rejeter la théorie de Rawls au nom de ses exigences pratiques irréalistes.

⁹ Rappelons que l'autonomie individuelle est un idéal du *caractère*. Il réfère effectivement à la *disposition* globale d'un individu à *agir* de façon autonome, non pas à un acte ciblé qu'il aurait commis de manière autonome. « Autonomous persons are discernible not on the basis of any particular act but on the basis of the overall shape they give to their lives [...] » (Reich, 2002, p. 92). En d'autres termes, lorsque nous qualifions une personne d'autonome, nous référons à une certaine manière d'être en général, qui se traduit, en pratique, par une propension à agir et à penser de manière autonome, mais il n'est pas impossible qu'une personne autonome manifeste un certain défaut d'autonomie dans certaines situations.

conception procédurale que plus substantielle) pour dire que l'autonomie individuelle s'exerce vis-à-vis de nos croyances, préférences, valeurs et/ou engagements de base. Or, ce qualificatif réfère à l'idée de croyances etc. qui sont constitutives de notre identité personnelle. C'est dire que ce sont spécifiquement les valeurs, croyances, engagements et préférences auxquels l'individu s'identifie, c'est-à-dire qui motivent ses actions, donnent sens à sa vie, et lui fournissent des raisons d'agir, qui doivent être soumises à l'examen rationnel occasionnel de l'agent autonome. Ainsi, il est important de retenir que l'authenticité personnelle associée à juste titre à l'autonomie individuelle est une authenticité qui concerne nos identités personnelles, et non, par exemple, chacun de nos choix de consommateurs¹⁰.

Maintenant, si une disposition continue à l'évaluation de nos propres valeurs, engagements, etc. par le biais de la réflexion critique est une condition nécessaire de l'autonomie individuelle, il s'en suit qu'une personne autonome ne peut prendre d'engagements irrévocables sans éventuellement payer le prix de son autonomie individuelle. En effet, l'autonomie est caractérisée par la manière dont une personne adhère (et continue d'adhérer) à sa propre conception de la vie bonne. Or, prendre un véritable engagement irrévocable signifie renoncer à la possibilité de réviser rationnellement cet engagement. C'est donc sacrifier son autonomie individuelle (Voir Reich 2002, pp. 94-103). C'est pourquoi la seconde condition nécessaire à l'autonomie individuelle comme dimension du caractère, qui est une implication de la première, est celle de la *révocabilité des engagements*. Mais encore une fois, il importe d'éviter de confondre cette condition avec un idéal d'indépendance radicale. La condition de révocabilité de nos engagements est loin de signifier qu'une personne autonome ne prend jamais d'engagements moraux ou spirituels sérieux envers des idéaux (une cause de justice ou la foi religieuse, par exemple) ou envers des personnes (le mariage, par exemple) à moyen ou à long terme. Au contraire, des choix ou endossements authentiques de valeurs, croyances, préférences ou engagements profonds sont conceptuellement impossibles sans, à la base, certains engagements ou croyances significatives et suffisamment solides qui fournissent des principes de choix et d'actions. Il faut insister sur ce point particulièrement important pour la plausibilité et la

¹⁰ Bien sûr certains de nos choix de consommateurs peuvent contribuer à définir notre identité éthique. Par exemple, choisir, après une réflexion informée sur les enjeux normatifs du commerce international, d'encourager le commerce équitable et local le plus souvent possible, peut avoir une importance significative dans l'identité morale d'une personne.

désirabilité de l'idéal d'autonomie individuelle, mais aussi pour identifier ses exigences développementales.

La réflexion autonome ne s'exerce pas *ex nihilo*. En effet, pour réfléchir de manière autonome sur ses propres valeurs et engagements profonds, il faut d'abord avoir des valeurs et engagements à partir desquels pratiquer son jugement, c'est-à-dire certaines croyances profondes, morales, religieuses ou autres, minimalement cohérentes. (Raz 1986, p. 384; McDonough 1998, p. 477; Levinson 1999, pp. 31-32). C'est en ce sens que l'exercice de l'autonomie individuelle présuppose un ensemble de valeurs, engagements, etc. suffisamment cohérents entre eux pour former une identité personnelle, laquelle constitue, nous l'avons noté, l'objet de réflexion rationnelle de l'agent autonome, c'est-à-dire l'objet d'un endossement, d'une critique, ou d'un rejet qui s'accompagne de choix distincts et, possiblement, d'une nouvelle identité personnelle. C'est ce que remarquent à juste titre plusieurs théoriciens de l'autonomie individuelle, par exemple, J. Feinberg lorsqu'il écrit : « [...] a person must already possess at least a rudimentary character before he can hope to choose a new one » (1989, p. 33). Similairement, Arneson et Shapiro insistent : « [...] the phenomenon of choice and values by an individual that we associate with attainment of autonomy always presupposes a context in which some standards and values are held at least provisionally fixed and guide choice » (1996, p. 391). Joseph Raz ajoute : « In embracing goals and commitments, in coming to care about one thing or another, one progressively gives shape to one's life, determining what would count as a successful life and what would be a failure » (1986, p. 387). Ainsi, aux conditions de réflexion rationnelle et de révocabilité des engagements qui caractérisent l'autonomie individuelle, s'ajoute naturellement la condition de cohérence identitaire primaire, laquelle peut être formée de certaines croyances irrationnelles ou injustifiées, qui seront normalement révisées par la réflexion rationnelle autonome.

Notons, pour finir, que l'autonomie individuelle est parfois associée, dans l'usage courant du terme, à la possibilité de choisir parmi une infinité d'options. Or, cela est peut-être l'autonomie du consommateur, qui aujourd'hui jouit de la possibilité de choisir parmi une infinité de biens ou de services, mais ce n'est pas l'autonomie individuelle au sens éthique dont il est question ici¹¹. Même si un minimum d'alternatives est une condition pour l'exercice de

¹¹ Sur la distinction entre l'autonomie du consommateur et l'autonomie du citoyen, lire J. Heath 2005. Sur l'importance de ne pas confondre l'autonomie individuelle avec un idéal de spontanéité, comme celle qui caractérise souvent l'attitude du consommateur, voir B. Barry 2000, p. 225.

l'autonomie, parce que sans au moins la connaissance de certaines possibilités alternatives, l'endossement authentique de notre vie actuelle semble impossible (voir Oshana 2006, pp. 84-86; Reich 2002, p. 92), le degré d'autonomie individuelle ne s'évalue pas au nombre d'options de vies disponibles en tant que tel. Il s'évalue plutôt à la capacité et à la disposition de l'agent à réfléchir de manière rationnelle et éclairée sur les options qui se présentent à lui. Or, cela requiert une certaine stabilité identitaire de base, voir une certaine limitation des options, qui permet d'éviter l'*anomie*, c'est-à-dire une angoisse paralysante face à la prise de décision et une incapacité à se fixer des objectifs stables en raison d'une absence d'engagement de base (voir Levinson 1999, p. 31).

6. Conclusion

Notre analyse des implications éducatives du libéralisme politique élaborée aux chapitres I et II indique ce envers quoi les partisans du libéralisme politique s'engagent vraiment lorsqu'ils défendent l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire la promotion publique partielle de l'autonomie individuelle comprise comme idéal éthique. Il reste maintenant à aborder la question des implications morales et politiques de cet objectif commun pour une société caractérisée par le pluralisme éthique, et par conséquent aussi par un pluralisme de préférences éducationnelles de parents ou adultes responsables des enfants. Évidemment, nos précisions conceptuelles sur le concept d'autonomie individuelle auquel il incombe d'éduquer les futurs citoyens sont déterminantes à cet égard. Dans le prochain chapitre, nous défendrons la thèse selon laquelle l'école commune n'est pas nécessairement le lieu d'accomplissement par excellence de l'autonomie individuelle, mais que les exigences du développement de l'autonomie individuelle permettent au contraire de justifier le choix accordé aux parents entre des écoles aux orientations morales diverses, religieuses en particulier, du moins jusqu'à un certain niveau d'éducation.

CHAPITRE III

Les enjeux éthiques pratiques de l'éducation à l'autonomie individuelle: étude du cas de l'éducation compréhensive religieuse

1. Introduction

Parmi les auteurs qui reconnaissent que le développement de l'autonomie individuelle des jeunes/futurs citoyens est l'objectif par excellence de l'éducation commune aujourd'hui, la plupart soutiennent que *l'école commune* serait un lieu privilégié d'accomplissement de cet idéal (Ackerman 1980; Brighouse 2000; Callan 1997; Curren 2000; Gutmann 1987; Levinson 1999; Macedo 2000). Ainsi, la question de la justification et des limites du choix parental entre écoles séparées (par opposition à communes) devient un enjeu normatif important à considérer. C'est pourquoi elle fait l'objet de nombreux débats importants dans la littérature philosophique récente portant sur des enjeux normatifs pratiques concernant l'éducation commune¹. Une des principales questions au cœur de ce vaste débat est la suivante : dans quelle mesure le choix accordé aux parents entre des écoles à vocations éducatives différentes au niveau de la scolarisation obligatoire de leurs enfants est-il moralement désirable ou acceptable étant donné nos objectifs d'éducation commune?

Dans la société libérale idéale rawlsienne dépeinte dans *Political Liberalism* sur laquelle est basée cette étude, où l'autonomie individuelle comprise comme idéal éthique serait l'objectif par excellence de l'éducation commune, il existe (logiquement) au moins deux stratégies possibles de défense du choix entre écoles séparées à orientations diverses.

Premièrement, si certaines écoles séparées sont favorables, de manière comparable à l'école commune, au développement de l'autonomie individuelle des jeunes qui la fréquentent, alors le choix parental entre des écoles séparées qui appartiennent à cette catégorie pro-autonomie semble parfaitement légitime. L'enjeu ici est évidemment de comprendre en quoi consiste une éducation pro-autonomie, en déterminant au moins les conditions éducatives favorables et les conditions nuisibles à son développement. La diversité d'orientations morales ou d'approches pédagogiques entre les écoles, communes ou séparées, serait ainsi légitime pour peu que ces écoles répondent adéquatement à des critères identifiables de promotion de l'autonomie individuelle.

¹ « School choice debate » en anglais. Pour un bon compte-rendu général du débat, voir Wolfe (ed.) 2003.

La seconde condition à laquelle le choix des écoles séparées apparaîtrait moralement permmissible est si les arguments pour l'autonomie individuelle ne font pas le poids contre l'intérêt parental à déterminer l'éducation de leurs enfants, même lorsque les préférences des parents menacent le développement de l'autonomie individuelle de ceux-ci. Ici, l'enjeu est de déterminer dans quelle mesure l'État peut, et devrait, restreindre la liberté des parents ou communautés en matière de choix éducatifs *au nom* du développement de l'autonomie individuelle des futurs citoyens. En d'autres termes, il s'agirait de déterminer si, et dans quelle mesure, l'intérêt de la communauté politique à éduquer tous ses futurs citoyens à l'autonomie individuelle peut justifier la contrainte envers des parents ou des groupes ayant des préférences conflictuelles avec les exigences de la citoyenneté.

Dans le cadre de ce chapitre, nous aborderons le débat sur le choix des écoles séparées sous l'angle plus spécifique de la question de la légitimité morale de l'éducation religieuse, en particulier des écoles religieuses. Avant tout, un mot pour justifier ce choix. La pertinence de sélectionner le thème de l'éducation religieuse est justifiée essentiellement par deux faits, l'un théorique, l'autre empirique.

D'abord, le cas de l'éducation religieuse, et surtout des écoles religieuses, est classiquement traité dans la littérature contemporaine comme un cas paradigmatique d'éducation qui menace le développement de l'autonomie individuelle des jeunes. Les philosophes politique et philosophes de l'éducation mentionnés au cours de cette étude, incluant Brighouse (2000) et Callan (1985, 1997), consacrent tous de nombreuses pages à l'étude de la problématique que représente à leurs yeux l'éducation scolaire religieuse vis-à-vis de l'accomplissement de l'idéal d'autonomie individuelle. Meira Levinson (1999) pour sa part, va jusqu'à soutenir que les écoles religieuses devraient idéalement être toutes fermées étant donné nos objectifs d'éducation commune, dont la nécessité d'assurer le développement de l'autonomie individuelle des jeunes. Or, cette place primordiale accordée à la question de la légitimité morale de l'éducation religieuse parmi les défenseurs de l'éducation à l'autonomie individuelle comme idéal d'éducation commune nous semble être une raison suffisante pour s'y intéresser, en particulier puisque nous considérons qu'il existe de bonnes raisons de critiquer, du moins de nuancer, la position standard, caractérisée par une grande méfiance vis-à-vis l'éducation religieuse.

Deuxièmement, la question de l'éducation religieuse est urgente à adresser pour une raison plus contingente, c'est-à-dire pour répondre à des enjeux politiques actuels. En effet, on observe

au Canada, aussi bien qu'en Angleterre et aux États-Unis, une croissance des demandes d'accommodements religieux dans les écoles et une augmentation du nombre des élèves qui sont retirés du système public par leurs parents pour être placés sur des bancs d'écoles séparées religieuses. On peut trouver des statistiques attestant de ce phénomène notamment dans une étude gouvernementale menée en Angleterre (Home Office 2001), ainsi que dans le récent rapport rédigé par la commission d'enquête québécoise Bouchard-Taylor (2008). Ce dernier rapport indique, par exemple, que 78.2% des demandes d'accommodements dans le domaine de l'éducation au Québec entre 2002 et 2008 étaient fondés sur des motifs religieux. Dans ces circonstances, il devient encore plus important de déterminer si, et les raisons pour lesquelles, nous devrions condamner ou approuver des demandes de ce genre à la lumière des objectifs d'éducation commune les plus cruciaux dans une société libérale, dont bien sûr en priorité, le développement de l'autonomie individuelle.

À l'encontre de l'opinion dominante chez les philosophes de l'éducation libérale, nous soutiendrons qu'une *bonne* éducation religieuse, dans la famille et à l'école primaire, peut avoir une importante valeur instrumentale pour le développement de l'autonomie individuelle comme objectif d'éducation commune, tel que nous l'avons défendu aux chapitres I et II. Ce qui signifie que nos arguments pour la promotion de l'autonomie individuelle ne sont pas des arguments de principe pour l'école commune, mais qu'ils autorisent, voir requièrent dans certains cas, la possibilité pour les parents de choisir une école qui affirme, transmet et renforce leurs propres croyances religieuses dans l'esprit de leurs enfants. Par conséquent, nous suggérons que l'option des écoles religieuses est *moralement permmissible* dans un cadre libéral; elle devrait donc idéalement rester ouverte, au moins au niveau de l'éducation primaire. La raison n'est pas que l'intérêt parental à assurer l'éducation religieuse de leurs enfants fait le poids contre l'intérêt de la communauté à éduquer ses citoyens à l'autonomie individuelle, mais plutôt que l'école religieuse elle-même peut servir cet objectif primordial, au même titre qu'une éducation libérale qui vise explicitement cette fin.

C'est donc la première des deux stratégies possibles de défense des écoles séparées mentionnée plus haut que nous adoptons pour défendre l'éducation religieuse en proposant deux arguments sur la valeur instrumentale indirecte de l'éducation scolaire religieuse pour les premiers stades du développement de l'autonomie individuelle des enfants de familles religieuses (nous préciserons bientôt le sens de cette hypothèse). Cela dit, mentionnons que l'argument que

nous suggérons de développer ne signifie en rien que l'intérêt des parents à déterminer et à assumer l'éducation de leurs enfants ne fait *jamais* le poids contre l'intérêt de la communauté politique à former des citoyens autonomes (seconde stratégie qui pourrait être développée pour défendre les écoles séparées). À ce sujet, nous pensons, au contraire, que les exigences de la citoyenneté n'ont pas systématiquement préséance sur les préférences parentales, contrairement à ce que Rawls et certains philosophes de l'éducation, comme Macedo (2000) et Gutmann (1987), laissent entendre. Plus spécifiquement, nous pensons que la priorité de l'éducation à la citoyenneté sur les intérêts privés *dépend des coûts* potentiellement infligés aux individus ou à certains groupes par une ingérence étatique qui vise, ou qui est exigé pour, l'accomplissement de l'idéal d'éducation commune. Plus spécifiquement, *si* les coûts de l'éducation à la citoyenneté s'avéraient être trop lourds pour certains parents ou groupes parents, en particulier si leurs *intérêts fondamentaux* ou leurs *droits* étaient en jeu, ceux-ci pourraient alors faire le poids contre l'intérêt de la communauté libérale à éduquer tous ses futurs citoyens à l'autonomie individuelle. Bref, la légitimité morale absolue d'une intervention étatique contraignante en faveur du développement de l'autonomie individuelle de tous les enfants ne va pas toujours de soi simplement parce qu'il s'agit d'un bien politique, surtout si elle entre en conflit avec des droits individuels, justement protégés par le politique, la liberté de conscience parentale, par exemple². Il importe de mesurer le poids moral et politique des torts privés qui pourraient être causés à certains parents si une éducation pro-autonomie était imposée à leurs enfants contre leurs grés.

Par conséquent, *même si* l'éducation religieuse était, par nature, effectivement nuisible au développement de l'autonomie individuelle des jeunes, contrairement à ce que nous soutenons, il n'est pas clair qu'il serait pour autant légitime d'interdire, ou de condamner moralement, les écoles religieuses. En effet, d'autres biens, comme l'intérêt et/ou le droit des parents de pouvoir transmettre adéquatement leurs propres convictions religieuses à leurs enfants, devraient être sérieusement peser dans la balance. Nous défendrons ce point théorique important à la section 3, mais nous nous permettrons ensuite de laisser de côté la question (sur laquelle se concentrent pourtant la plupart des libéraux) de savoir quels intérêts prévalent entre ceux des parents et ceux de la communauté libérale dans son ensemble en cas de conflit, parce que notre stratégie principale consiste précisément à nier l'existence d'un réel conflit de fond entre le genre

² Évidemment, il existe tout un débat dans la littérature libérale sur la question de savoir si les parents, en tant que parents, ont des *droits*. Pour un excellent article récent sur la question, voir Brighouse et Swift (2006).

d'éducation que les parents religieux souhaitent normalement pour leurs enfants et le développement de l'autonomie individuelle de ceux-ci. Ce qui rend la question du conflit entre les intérêts des parents versus ceux de la collectivité libérale moins urgente à adresser.

Ce chapitre sera divisé de la manière suivante. La première étape de notre analyse consistera à établir quelques clarifications définitionnelles et distinctions importantes entre des concepts qui furent souvent mentionnés et qu'il faut absolument différencier pour bien saisir et bien cadrer les enjeux du débat sur les choix des écoles. Ces clarifications permettront également de situer les enjeux qui sont plus spécifiques à la thèse que nous voulons défendre concernant les écoles religieuses. Par la suite, avant de présenter nos deux arguments soutenant que l'éducation scolaire religieuse n'est pas fondamentalement nuisible au développement de l'autonomie individuelle et qu'elle peut même avoir une valeur instrumentale à cet égard, nous défendrons notre point théorique selon lequel l'objectif public de promouvoir le développement de l'autonomie individuelle de tous les futurs citoyens ne permet pas *nécessairement* de justifier la contrainte envers des parents qui seraient réfractaires à cette fin.

2. La problématique des moyens de promotion de l'autonomie individuelle : le pari de l'école commune contre l'école séparée et l'éducation compréhensive

Débutons à présent avec les quelques définitions et distinctions conceptuelles nécessaires pour mettre en scène et en contexte les enjeux pratiques liés à la problématique de l'éducation à l'autonomie comme objectif d'éducation commune. D'abord, revenons sur la notion centrale d'éducation commune, que nous évoquons fréquemment. Elle est à ne pas confondre avec de la notion d'école commune. L'éducation commune est un idéal d'éducation collective, c'est-à-dire que c'est un contenu éducatif dont on considère que chaque membre d'une même communauté politique devrait recevoir. Ce contenu commun de l'éducation est déterminé par une certaine *conception de l'éducation commune*, qui peut varier d'une société à l'autre, et d'un régime politique à l'autre. Une conception de l'éducation commune a pour fonction de prescrire un ensemble d'objectifs, de vertus, d'habiletés, de connaissances, désirables pour *tous* les citoyens de la société à l'intérieur de laquelle cette conception s'applique³ (Callan 1997, p. 163). L'école commune, pour sa part, est une école explicitement ouverte à tous et destinée à tous les élèves,

³ Ce peut être un pays ou ce peut être un État ou une province, comme le Québec par exemple.

indépendamment de leurs caractéristiques particulières et de leurs différences. « [A] *common school*⁴ can be regarded as a school which is open to, and intended for, all students within a given society regardless of their specific differentiating characteristics. Ideals of common schooling, however, normally specify not merely a particular institutional arrangement for schooling but also a conception of *common education* » (McLaughlin 2003, dans Carr *et al.* 2008, p. 138). Les chapitres précédents avaient pour objectif de discerner la conception de l'éducation commune appropriée à la théorie libérale idéale de Rawls. Nous avons conclu que la promotion de l'autonomie individuelle était l'objectif éducatif commun par excellence, mais nous n'avons encore tiré aucune conclusion concernant le statut politique qui devrait être accordé à l'école commune dans cette société libérale idéale. Nous savons cependant que la plupart des défenseurs de l'autonomie comme idéal d'éducation commune sont également des avocats de l'école commune.

Une seconde distinction similaire importante à retenir est celle entre *éducation séparée* et *école séparée*. Un idéal d'éducation séparée est supporté par une *conception séparée de l'éducation*. Cette dernière a pour fonction de prescrire un ensemble d'objectifs, de vertus, d'habiletés et de connaissances, désirables pour *une partie* des citoyens de la société à l'intérieure de laquelle cette conception s'applique. Par opposition à une conception commune de l'éducation, une conception séparée de l'éducation vise donc une gamme d'objectifs éducatifs que ses défenseurs reconnaissent être désirables pour un groupe en particulier (Callan 1997, p. 164). Les conceptions de l'éducation inspirées d'idéaux religieux dans une société pluraliste, auxquelles nous nous intéresserons, appartiennent normalement à cette catégorie. Mais on peut aussi penser à des éducations morales ou culturelles particulières, et/ou à des éducations élitistes ou encore racistes, ou à des combinaisons entre ces diverses orientations.

Soulignons à présent le lien interne entre conception séparée de l'éducation et le concept d'éducation compréhensive (au sens rawlsien) auquel nous faisons référence lorsque nous parlons « d'éducation compréhensive religieuse ». Lorsqu'un enfant est éduqué à apprendre et à embrasser une vision particulière du bien et du monde, il reçoit une éducation qui s'appuie sur une conception séparée de l'éducation. Ainsi, toute éducation dite compréhensive est une éducation séparée dans la mesure où elle vise certaines fins morales, culturelles et/ou religieuses spécifiques plutôt que d'autres. De fait, le but d'une éducation compréhensive, telle que définit

⁴ Nous soulignons.

par Shelley Burt (2003) et implicitement par Rawls, est d'amener l'enfant à percevoir le monde d'une certaine manière, à partir de catégories morales particulières, ainsi qu'à embrasser certains engagements dans sa vie, lesquels sont perçus par l'éducateur (parent, communauté d'appartenance ou enseignant) comme nécessaires à la vie bonne de l'enfant (voir Burt 2003, p. 179). L'éducation religieuse catholique classique que bon nombre de Québécois ont reçue dans le passé est un exemple familier d'éducation compréhensive qui repose sur une conception séparée de l'éducation.

L'école séparée est, pour sa part, une institution scolaire qui sélectionne ses élèves en fonction de certains critères, qui sont la plupart du temps directement liés à la conception de l'éducation séparée que cette école embrasse. Par exemple, les écoles juives hassidiques du quartier d'Outremont de Montréal sont des écoles séparées, dont les portes sont explicitement ouvertes exclusivement aux enfants de la communauté religieuse juive hassidique, fermées aux autres juifs, ainsi qu'aux autres membres de la population montréalaise. Les enfants sont sélectionnés dans ce cas-ci exclusivement en fonction de leur appartenance filiale à cette communauté culturelle, ethnique et religieuse.

Ceci dit, il existe un large éventail de critères différents, fondés sur une variété de caractéristiques, à partir desquels une école séparée peut sélectionner ses membres. Ces critères peuvent être implicites ou explicites par rapport à la (ou aux) conception de l'éducation séparée à laquelle ils se rattachent, et ils peuvent être affirmés plus ou moins explicitement par l'école. Ils peuvent inclure : la religion de l'élève, son ethnie, sa culture, sa classe sociale, mais aussi ses habiletés intellectuelles, artistiques ou sportives, ses handicaps, son sexe, la capacité de ses parents à assumer les frais de scolarité exigés par l'école, et ainsi de suite. Ces critères sont souvent combinés ou liés de diverses manières parfois complexes⁵. Il est donc évident que l'école séparée est une catégorie large. Elle comprend des écoles de plusieurs types, qui peuvent avoir des *ethos* très différents.

L'important à retenir pour les fins de notre propos est que l'école séparée n'est pas *en principe* inapte à véhiculer une conception de l'éducation commune du simple fait qu'elle est séparée. C'est dire qu'une conception de l'éducation commune n'est pas *nécessairement* réalisée au sein des écoles communes, même si une conception de l'éducation commune a normalement des implications au niveau des arrangements institutionnels des différentes écoles ou de la

⁵ Voir McLaughlin 1992.

structure du système scolaire en général. Il est même parfaitement possible d'envisager que certaines d'écoles séparées seraient mieux outillées pour rejoindre les objectifs de l'éducation commune que certaines écoles communes elles-mêmes⁶. Bref, il importe donc d'éviter d'assimiler d'emblée éducation commune avec école commune, en pensant a priori que le lieu d'accomplissement par excellence d'une conception de l'éducation commune est l'école commune. Il s'agit d'un quelque chose qui doit être démontré en fonction de l'idéal d'éducation commune en question et c'est justement le débat que nous étudierons.

Avant de poursuivre sur ce sujet, soulignons encore deux autres distinctions utiles pour identifier les termes du débat et éviter les confusions entre des concepts qui s'entremêlent. Des remarques analogues aux précédentes s'appliquent également pour la troisième distinction : entre *école commune* et *école publique*. Une école publique est simplement une école qui est entièrement financée et administrée par l'État. On associe souvent l'école séparée à l'école privée et l'école commune à l'école publique. Or, empiriquement, il est vrai que les écoles séparées sont le plus souvent des écoles privées ou semi-privées, comme il est vrai que les écoles publiques sont presque toujours des écoles communes. Au Québec par exemple, la plupart des écoles entièrement financées par l'État sont ouvertes à tous et destinées à tous, mais encore une fois il n'y a aucune connexion nécessaire. Une école peut tout à fait, en principe, être privée ou semi-privée, mais commune au sens défini plus haut, c'est-à-dire ouverte et destinée à tous. Le concept d'école commune est donc plus englobant que le concept d'école publique. Rappelons toutefois qu'une conception de *l'éducation commune* est au contraire *par définition* publique (ou politique) : étant destinée à tous les membres de la communauté politique.

Il est à noter que nous soulignons cette troisième distinction seulement pour éviter la confusion, car nous laisserons complètement de côté la question du financement public des écoles dans le cadre de cette étude. Nous nous concentrerons sur la légitimité morale des écoles séparées

⁶ Remarquons en outre qu'une école commune n'endosse pas nécessairement une conception de l'éducation commune. Dans certains cas, l'école commune apparaît être un arrangement institutionnel particulièrement favorable à la promotion d'une conception séparée de l'éducation. Par exemple, certaines écoles catholiques orthodoxes grecques de New York, qui étaient traditionnellement réservés aux enfants d'immigrants catholiques grecs, sont désormais ouvertes à tous, sans restrictions ethniques, ni même religieuses. C'est le moyen que ces écoles ont trouvées pour préserver la transmission d'un héritage religieux et culturel grec dans un contexte où le maintien de leurs politiques de sélection restrictive aurait assuré leur disparition éventuelle, en raison des transformations démographiques et sociales au sein des populations grecques de New York. Elles demeurent néanmoins guidées par une conception de l'éducation séparée, et le curriculum reste construit (bien qu'adapté) en fonction de l'objectif de promouvoir une identification de l'enfant à la culture grecque, en particulier à ses traditions religieuses (Katradis 2010).

à orientation religieuse en tant que telle, malgré les conséquences normatives que leur statut moral peut avoir pour l'administration des fonds publics entre les différentes écoles, communes ou séparées.

Enfin, relevons une quatrième et dernière distinction pertinente pour le débat qui nous concerne. Il s'agit de la distinction entre *éducation* au sens large et éducation au sens plus étroit de *scolarisation*. Évidemment, la scolarisation n'épuise pas le tout de l'*éducation* au sens large. Un enfant n'apprend pas seulement à l'école, il apprend de ses parents, de sa famille élargie, de son groupe d'amis, des médias de masse, de la télévision, des magazines, de la publicité, d'internet, de son entraîneur sportif, de ses voyages, de son camp de vacance, de son professeur de musique, de son église, des ses expériences émotives et esthétiques particulières, etc. Bref, *la vie*, avec toutes ses contingences, *éduque*. Toutefois, il existe un lien historique et social très étroit entre éducation et scolarisation dans les démocraties libérales modernes. Ce n'est pas par hasard si l'on tend, dans le langage ordinaire, à utiliser le mot « éducation » au sens de scolarisation. Lorsqu'on dit, par exemple, qu'une personne est « très éduquée », on signifie la plupart du temps qu'elle est « très scolarisée ». Cette association est effectivement un héritage historique des démocraties libérales : une grande partie de l'éducation se réalise aujourd'hui à travers la scolarisation, précisément parce que cette dernière fut historiquement pensée comme étant un lieu privilégié pour recevoir une éducation complète et de qualité⁷.

Ceci dit, la scolarisation elle-même comprend un sens large et un sens plus étroit. Le sens plus étroit correspond à la part de scolarisation qui est légalement *obligatoire*. La scolarisation au sens large inclut tous les niveaux d'éducation scolaire : primaire, secondaire, collégial, universitaire (dans le cas du Québec) et de tous les types : pré-universitaire, professionnel, scientifique, artistique, etc. Elle inclut donc aussi les formations techniques et professionnelles de tous les niveaux qui sont spécifiquement dessinées en fonction du monde du travail, et qui sont aujourd'hui offertes par bon nombre de programmes universitaires et collégiaux, qui embrassent de plus en plus exclusivement cette orientation. Quant à la scolarisation obligatoire, elle est un standard minimal et général d'éducation requise pour tous. Elle correspond généralement à la première étape de la scolarisation (dans le temps), avant le choix d'une spécialisation quelle

⁷ Pour un récit historique de cette relation, lire : Osborne, K. (2008) « Education and Schooling : A Relation that Can Never Be Taken for Granted » .

qu'elle soit ou avant l'entrée dans le marché du travail. Dans les pays occidentaux, notamment au Québec, on parle de la petite enfance, environ 5 ou 6 ans, jusqu'à l'âge de 16 ans.

L'important à remarquer ici est l'existence du lien évident entre éducation commune et scolarisation obligatoire. À travers ses politiques de scolarisation obligatoire, l'État s'assure que tous ses citoyens reçoivent une éducation conformément aux idéaux du régime en place, dans l'intérêt de la communauté et dans l'intérêt des enfants eux-mêmes (idéalement). C'est donc à ce niveau que l'État libéral assume surtout sa part de rôle dans l'éducation des enfants, d'abord en imposant une obligation légale de scolarisation minimale qui va généralement jusqu'à l'âge de 16 ans, et ensuite en contrôlant et régulant de manière plus ou moins signifiante le système d'éducation et sa structure et/ou le contenu commun des programmes scolaires, en fonction des objectifs d'éducation commune visés. Nous aurons compris que le débat normatif sur les implications pratiques de l'idéal d'autonomie individuelle comme objectif d'éducation commune se situe typiquement à ce niveau (obligatoire) de la scolarisation, lequel correspond, pour le Québec, au niveau de l'éducation primaire et secondaire, parce que c'est là que la question politique du rôle et des responsabilités légitimes de l'État dans l'éducation se pose de manière particulièrement importante.

Ces distinctions et précisions conceptuelles importantes étant faites, défendons à présent, conformément au programme annoncé, notre premier argument théorique selon lequel la priorité des intérêts de la communauté libérale par rapport aux préférences éducatives des parents n'est pas absolue. Nous présenterons ensuite enfin nos deux arguments pour la valeur instrumentale que peuvent avoir les écoles religieuses pour la promotion de l'autonomie individuelle, lesquels arguments obligent à reconnaître que l'école commune n'est pas toujours un lieu privilégié pour l'apprentissage de l'autonomie individuelle et donc que la glorification de l'école commune par la plupart des libéraux est probablement excessive.

3. La priorité des intérêts politiques sur les intérêts privés : une priorité relative

Nous savons que Rawls juge le développement des vertus de la citoyenneté « essentiel » au maintien et à la stabilité du régime politique libéral idéal qu'il dépeint. Nous savons aussi que le philosophe considère qu'en cas de conflit avec des préférences, valeurs ou intérêts personnels de manière générale, les exigences de justice ont priorité. « [T]he values that conflict with the

political conception of justice and its sustaining virtues may be normally outweighed because they come into conflict with the very conditions that make fair social cooperation possible on a footing of mutual respect » (1996, p. 157). Il s'agit d'une implication du principe de priorité du juste (public) sur le bien (privé), au cœur de la philosophie politique rawlsienne, et qui est contenu dans la notion de raisonnabilité elle-même (voir définition du concept au chapitre I).

Or, si l'on applique ce principe de primauté du politique au cas de l'éducation commune, en prenant au sérieux les exigences réelles d'une formation à la citoyenneté libérale rawlsienne telles que dépeintes aux chapitres I et II, il faut conclure que des préférences ou choix éducatifs (effectués par les parents, communautés ou écoles) qui nuisent au développement de l'autonomie individuelle sont déraisonnables. Par conséquent, si l'on suit la logique rawlsienne, ils devraient être publiquement découragés, voir interdits. Mais jusqu'à quel point le principe de primauté du juste est-il valable dans le contexte du débat sur l'éducation commune? L'éducation à la citoyenneté, et plus spécifiquement à l'autonomie individuelle, est-elle nécessaire au point que l'on devrait imposer une éducation pro-autonomie à tous, contre le gré de certains parents, et peu importe les conséquences extrapolitiques?

C'est parfois ce que laisse entendre certains philosophes de l'éducation (Macedo 2000, pp. 202-203; Gutmann, 1987, p. 287)⁸. Toutefois, cette position, prise à la lettre, nous semble indéfendable, car elle consisterait à ignorer *a priori* le poids moral des droits et/ou biens intrinsèques potentiellement conflictuels, qui pourraient être sacrifiés par l'imposition de l'éducation à l'autonomie individuelle pour tous les enfants/futurs citoyens. Il faut aussi garder en tête que Rawls dépeint une théorie idéale, mais il serait absurde de soutenir qu'en pratique, le libéralisme n'est pas une affaire de degré. Certes, l'autonomie individuelle des citoyens, en tant que vertu de la citoyenneté, est « essentielle » à la stabilité et à la viabilité du régime politique libéral, mais un régime libéral peut être plus ou moins parfait. Un régime politique peut donc continuer d'être libéral, jusqu'à un certain point, même si *tous* les citoyens ne possèdent pas les vertus privées du citoyen libéral idéal, ou si les vertus de la citoyenneté sont développées à un degré moindre chez certains citoyens. C'est manifestement le cas dans les régimes libéraux actuels. Ainsi, on voit mal pourquoi l'intérêt de la communauté libérale devrait toujours avoir préséance sur tous les intérêts privés, quels qu'ils soient, en cas de conflit. Certes, la justice à une

⁸ Ils semblent toutefois se contredire par ailleurs en admettant parfois des exceptions. Voir Gutmann 1987, pp.119-120.

certaine primauté sur les intérêts particuliers pour des raisons aisément compréhensibles et légitimes, mais cette primauté n'est sûrement pas absolue. Dans le contexte du débat sur l'éducation commune à tout le moins, cette primauté est certainement relative aux coûts privés potentiellement générés par une imposition de l'éducation à l'autonomie individuelle, ainsi que par la capacité du régime à supporter certaines imperfections par rapport à l'idéal, comme avoir un certain nombre de citoyens non-autonomes et/ou minimalement autonomes, mais, disons, tolérants.

Supposons, pour appuyer cette position d'un exemple, que la meilleure éducation à l'autonomie individuelle possible exigerait que certains enfants soient retirés de force de leurs familles biologiques, qui répondent adéquatement à leur besoins physiques et affectifs de base, puis redistribués par l'État dans d'autres familles selon certains critères fiables qui maximiseraient le développement de leur autonomie individuelle. Cela se ferait, supposons-le, pour le plus grand intérêt de la communauté libérale et sans nuire au bien-être des enfants eux-mêmes. Dans ce cas, il apparaît légitime de penser que les coûts privés qui découleraient de telles mesures seraient si élevés pour les parents que le bien politique que représente l'éducation commune à l'autonomie individuelle pourrait ne pas faire le poids contre l'intérêt parental à assurer la garde et l'éducation de leurs propres enfants, même si cette éducation ne maximise pas la santé du régime libéral, et donc l'intérêt collectif.

Cette expérience de pensée illustre les raisons pour lesquelles il est important de se poser la question des exigences éducatives de l'éducation à l'autonomie individuelle non seulement afin de déterminer les politiques qui devraient être mises de l'avant pour répondre à cet objectif de justice, mais aussi afin de déterminer si, et dans quelles circonstances, l'argument politique développé aux chapitres précédents peut justifier la contrainte envers certains parents ou groupes qui exercent l'autorité auprès des enfants. Que requiert donc une éducation à l'autonomie individuelle? Plus spécifiquement, quel type d'éducation, supporté par quel genre d'arrangement institutionnel, est favorable au développement de l'autonomie individuelle des jeunes/futurs citoyens? Quel genre d'éducation est, au contraire, nuisible? Tel que proposé, nous n'explorerons pas ces questions de manière générale, mais nous nous limiterons à la question de l'éducation scolaire religieuse. Nous proposons deux arguments à l'appui de la thèse selon laquelle l'éducation religieuse n'est pas, en principe, incompatible avec le développement de l'autonomie individuelle, et que par conséquent, les demandes des parents religieux ne devraient

pas être systématiquement traitées comme problématiques. Le premier argument ne concerne pas l'éducation religieuse en tant que telle, mais il fournit tout de même un argument indirect sur la valeur instrumentale des écoles religieuses pour le développement de l'autonomie individuelle. Le second argument concerne plus directement l'éducation religieuse, mais nous verrons qu'il pourrait également s'appliquer à d'autres formes d'éducatons spirituelles ou morales.

4. L'éducation religieuse comme instrument de promotion du développement de l'autonomie individuelle

4.1 L'argument de la cohérence identitaire

Notre premier argument en faveur des écoles séparées à orientations religieuses comme instrument de promotion de l'autonomie individuelle est lié à la troisième condition nécessaire à l'autonomie individuelle présentée à la fin du chapitre II. Il s'agit de la condition de cohérence identitaire de base comme objet d'exercice du jugement autonome. Effectivement, l'argument fait directement appel à l'importance de consolider, dans l'esprit de l'enfant, sa culture primaire, c'est-à-dire celle qui est véhiculée dans son milieu familial et culturel immédiat, afin qu'il développe un sens de l'identité provisoire à partir duquel il pourra plus tard effectuer des choix et prendre des engagements autonomes. En d'autres termes, il est crucial pour l'individu de bien comprendre et apprécier certaines valeurs et croyances primaires, autant pour pouvoir prendre des engagements autonomes envers elles, que pour pouvoir les réviser ou rejeter de manière autonome. L'école séparée serait un milieu d'apprentissage favorable à cette consolidation identitaire dans la mesure où elle harmonise et renforce les messages éthiques que l'enfant reçoit à la maison. Dans la perspective de cet argument donc, au moins une partie de l'éducation scolaire devrait être conçue comme une forme d'extension de l'environnement éthique de la famille, quel qu'il soit. Pour le moins, l'école ne devrait pas transmettre à l'enfant des messages contradictoires avec ceux qu'il reçoit de ses parents et de sa communauté d'appartenance, pour éviter de déstabiliser la formation d'une cohérence identité primaire⁹.

⁹ Meira Levinson (1999) parle de « *cultural coherence* », mais nous préférons « *cohérence identitaire* » parce qu'une personne peut jouir d'une cohérence identitaire sans jouir d'une cohérence culturelle dans la mesure où son identité serait formée à partir de plusieurs fragments de différentes cultures. Ceci est d'autant plus vrai dans les sociétés multiculturelles contemporaines. Voir Jeremy Waldron (2003). Il n'en demeure pas moins qu'il existe un lien étroit entre les deux notions.

Un postulat sous-jacent à cet argument est qu'une doctrine compréhensive, éthique et/ou religieuse, est complexe à saisir. En particulier, apprendre et comprendre de manière adéquate le sens de la foi, l'esprit des valeurs religieuses et l'eschatologie d'une religion requiert des efforts et un investissement significatif de l'enfant envers la pratique de la religion et l'étude des textes religieux, par exemple. Or, une exposition prématurée de l'enfant à des doctrines éthiques contradictoires pourrait ruiner ce processus d'apprentissage de la religion que ses parents souhaitent lui transmettre, et du coup, nuire au développement de son identité primaire provisoire, et de sa capacité à prendre des décisions et engagements significatifs et autonomes plus tard. Notons que l'argument de la cohérence identitaire est appuyé par des études en psychologie du développement selon lesquelles les jeunes enfants ne posséderaient pas les ressources pour raisonner de manière critique avant d'avoir acquis une identité éthique en tant que membres de leur propre culture primaire, à partir de laquelle ils commencent à raisonner. Ce processus de stabilisation d'une identité primaire s'étendrait jusqu'à l'âge d'environ onze ou douze ans (voir MacMullen 2007, p. 193).

En résumé, cet argument justifie le choix accordé aux parents entre des écoles qui reflètent leurs propres valeurs, croyances, engagements etc. raisonnables parce que l'harmonie des messages éthiques entre la famille et l'école favorise la cohérence identitaire de l'enfant. Or, cela revient à justifier, dans une société marquée par le pluralisme éthique, une pluralité de choix entre des écoles à orientations éthiques ou religieuses divergentes, à l'image du pluralisme social raisonnable. La portée de l'argument est donc plus large, parce qu'il ne légitime pas exclusivement les écoles séparées religieuses, mais également toute école séparée qui permet de renforcer la cohérence éthique dans l'esprit de l'enfant, facilitant ainsi la formation d'une identité primaire provisoire suffisamment solide, qu'il pourra confronter plus tard à un examen critique rationnel, éclairé et sérieux, s'il développe toutes les dispositions requises. Cet examen pourra, bien sûr, aussi bien le conduire à endosser ou à se distancier par rapport aux valeurs religieuses qu'il aura d'abord appris à comprendre et à apprécier à travers son éducation de manière à pouvoir réfléchir adéquatement sur elles.

Il faut noter que cet argument est limité dans la mesure où il ne s'applique manifestement qu'aux familles religieuses *raisonnables*¹⁰ et *désireuses* de transmettre une éducation

¹⁰ L'argument ne s'applique pas si les parents endossent une conception du bien qui n'est pas raisonnable au sens rawlsien (voir définition chapitre I). Par exemple, si les parents ont des croyances racistes ou discriminatoires envers certains groupes, et que l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants est une éducation qui incite à l'intolérance,

compréhensive religieuse à leur enfant. L'éducation scolaire religieuse n'a pas de valeur instrumentale universelle pour le développement de l'autonomie individuelle. Selon cet argument, elle n'a aucune valeur instrumentale vis-à-vis du développement de l'autonomie individuelle de l'enfant si elle ne reflète pas les croyances, valeurs, et engagements religieux profonds et les choix éducatifs de ses parents. L'argument avance simplement que nous n'avons aucune bonne raison d'interdire complètement l'option des écoles séparées religieuses à des parents religieux raisonnables au nom de l'autonomie individuelle de leurs enfants. Toutefois, ce même argument peut également servir à légitimer une réponse politique favorable aux demandes d'accommodements religieux *au sein* des écoles communes. En effet, si l'école commune démontre son respect et son ouverture aux pratiques et croyances religieuses en fournissant l'espace et le temps nécessaire pour accommoder les parents et les enfants religieux, elle contribue à sa manière à l'harmonisation des messages éthiques entre la famille et l'école. Du point de vue de cet argument, il n'y a donc pas plus de raison, liée à la nécessité de promouvoir l'autonomie individuelle des jeunes, de rejeter les demandes d'accommodements des parents religieux qui privilégient la souplesse au sein de l'école commune plutôt que les écoles séparées religieuses, en raison de préférences quelconques. Évidemment, les programmes d'éducation primaire des écoles communes devraient cependant être rigoureusement adaptés aux contraintes développementales de jeunes. Ces écoles devraient s'assurer de respecter, protéger et favoriser la formation de l'identité provisoire de l'enfant à l'intérieur de la culture qui est véhiculée dans son environnement familial et communautaire immédiat.

En conclusion, cet argument montre que les philosophes qui défendent l'école commune ont parfois tendance à oublier que cette dernière peut *aussi* être nuisible au développement de l'autonomie individuelle dans certains cas, au cours des premières étapes du développement, parce qu'elle est susceptible de nuire au développement du sens de l'identité. Elle risque de nuire notamment aux enfants qui proviennent de familles fortement religieuses, et qui pourraient facilement être exposés, à l'école commune, à des messages éthiques contradictoires avec ceux de leurs parents, contre le gré de ces derniers.

4.2 Une justification restreinte aux écoles religieuses primaires

l'argument sur le valeur instrumentale de l'éducation séparée basé sur la notion de cohérence identitaire ne tient plus la route.

Cela dit, il y a donc une autre restriction importante à apporter immédiatement à ce premier argument sur la valeur instrumentale de l'éducation scolaire religieuse pour le développement de l'autonomie individuelle : il est limité à l'école primaire. Il ne permet pas de justifier l'option d'une éducation scolaire *exclusivement* religieuse, parce que l'éducation scolaire religieuse pourrait *devenir* nuisible au développement de l'autonomie individuelle de l'enfant si ce dernier ne fréquentait que des écoles séparées religieuses pendant *tout* son parcours éducatif. C'est pourquoi nous avons spécifié plus haut que l'argument démontrait que l'option des écoles religieuses ne devrait pas être *complètement* interdite ou découragée au nom de l'objectif commun de promouvoir l'autonomie individuelle des futurs citoyens.

Effectivement, il faut rappeler que l'exercice de l'autonomie individuelle exige que l'individu soit capable de répondre d'une manière critique et rationnelle à la diversité éthique (ce qui correspond à la première caractéristique de l'autonomie individuelle que nous avons identifiée à la fin du chapitre précédent). Or, la capacité à évaluer, endosser et choisir authentiquement ses propres valeurs, engagements, etc. dépend en bonne partie d'une habileté épistémique à considérer et à évaluer rationnellement d'autres alternatives de vie. À défaut de posséder les capacités épistémiques nécessaires à l'évaluation de d'autres conceptions de la vie bonne, une personne n'a pas de véritables options de vie alternatives, et donc n'est pas pleinement autonome.

Ainsi, la formation d'une cohérence identitaire primaire, que nous reprochons aux philosophes de l'éducation libéraux de négliger, n'est néanmoins qu'une *première étape* dans le développement de l'autonomie individuelle. L'enfant doit ensuite impérativement développer sa capacité à réfléchir de manière critique et rationnelle sur cette identité primaire, c'est-à-dire sur ses croyances et engagements éthiques. On ne peut pas tout simplement assumer que cette capacité se développe spontanément en même temps que le sens de l'identité éthique, quel qu'il soit. Au contraire, on peut très bien imaginer une personne ayant un fort sens de l'identité, avec des idées précises sur le genre de vie qu'elle souhaite mener, et qui est tout à fait apte à prendre des engagements éthiques sérieux en fonction de ces idées, mais qui en revanche est incapable d'évaluer rationnellement la valeur de ses engagements par elle-même, et éventuellement de les réviser.

Par conséquent, si la valeur des écoles religieuses pour le développement de l'autonomie individuelle tient *uniquement* au fait qu'elles favorisent la cohérence identitaire des jeunes

enfants religieux, alors l'option des écoles religieuses devrait certainement être découragée à un stade plus avancé de scolarisation, idéalement dès l'éducation secondaire. On devrait alors inciter (sinon contraindre) les parents à choisir des écoles qui favorisent le développement des autres habiletés et dispositions associées à l'exercice de l'autonomie individuelle, en particulier, le jugement critique et la capacité à considérer et à évaluer des points de vues, arguments et conceptions du bien, alternatifs. La question maintenant est de voir s'il est vrai que la contribution des écoles religieuses au développement de l'autonomie individuelle est limitée à la promotion de la cohérence identitaire et si les libéraux ont raison de penser que les écoles religieuses ne favorisent pas (ou même nuisent à) l'apprentissage de la pensée critique.

La philosophe Shelley Burttt apporte une réponse négative à cette question. Dans le cadre de deux articles (1994, 2003) qu'elle dédie spécifiquement à la question de l'éducation compréhensive religieuse, elle développe des arguments particulièrement intéressants, qui selon elle, justifient la légitimité morale d'un parcours scolaire entièrement religieux. Sa thèse est qu'une véritable éducation religieuse dans une société pluraliste moderne fournit, contrairement à ce que pensent la majorité des libéraux, les outils épistémiques et dispositions nécessaires à l'exercice de l'autonomie individuelle. Plus spécifiquement, elle affirme qu'une bonne éducation religieuse dispose l'enfant à réfléchir de manière rationnelle et autonome sur les valeurs de ses parents et sur les questions de justice. Burttt propose donc une défense intéressante, dont la portée est beaucoup plus étendue, de la valeur instrumentale de l'éducation religieuse pour le développement de l'autonomie individuelle.

Dans la section suivante, nous examinons l'argumentation de Burttt, et soutenons que malgré la validité de ses arguments, elle va trop loin lorsqu'elle conclut qu'une scolarisation entièrement religieuse est parfaitement suffisante au plein développement de l'autonomie individuelle. En d'autres termes, notre position est que la thèse de Burttt est plausible en partie, c'est-à-dire qu'il est vrai qu'une bonne éducation religieuse fournit *certaines* des outils épistémiques nécessaires pour l'exercice de l'autonomie individuelle (la valeur de l'éducation religieuse n'est donc pas uniquement celle de favoriser la cohérence identitaire), mais qu'elle échoue dans sa tentative de nier totalement le besoin de l'école commune.

4.3 L'essence d'une bonne éducation religieuse et sa compatibilité avec l'autonomie individuelle

La thèse principale de Burt est qu'une bonne¹¹ éducation religieuse doit fournir les atouts intellectuels à l'enfant pour résister aux pressions du conformisme provenant du monde extérieur, lesquels atouts correspondent aux habiletés associées à l'autonomie individuelle. L'auteur affirme, par conséquent, qu'une école religieuse qui transmet une bonne éducation religieuse est un environnement favorable au développement de l'autonomie individuelle même si elle ne vise pas explicitement cet objectif.

À l'appui de sa thèse, Burt souligne d'abord que la méfiance des libéraux à l'égard de l'éducation religieuse est souvent basée sur une ignorance de la motivation réelle de la plupart des parents profondément religieux qui s'opposent au curriculum de l'école commune. De fait, ceux qui considèrent que les écoles religieuses sont toujours des obstacles plus ou moins graves au développement de l'autonomie individuelle des jeunes associent typiquement l'éducation religieuse à l'idée de dogmatisme ou d'endoctrinement (voir Callan 1985, p. 115; Levinson 1999, p. 145).

Évidemment, si les enfants qui fréquentent les écoles religieuses apprennent à accepter dogmatiquement et servilement un rôle prédéfini, ou s'ils apprennent à avoir peur ou à se sentir coupables à l'idée de faire éventuellement des choix qui puissent contredire ceux de leurs parents, en raison d'une mauvaise compréhension des devoirs filiaux, alors ils reçoivent effectivement une éducation nuisible au développement de leur autonomie individuelle. Burt l'admet parfaitement, et tout comme elle, nous ne cherchons aucunement à nier le fait qu'il existe des éducations et écoles qui affichent une orientation religieuse, et qui sont tout à fait préjudiciables au développement de l'autonomie individuelle.

Toutefois, ce que Burt fait remarquer c'est que l'éducation religieuse n'est pas *par nature* un obstacle à cette fin, parce que l'objectif de la majorité des parents religieux n'est pas l'endoctrinement. En effet, soutient Burt, le but de ces derniers n'est pas que leurs enfants embrassent dogmatiquement ou servilement leur religion, mais qu'ils comprennent la religion, qu'ils vivent leur propre foi et la moralité religieuse authentiquement, c'est-à-dire qu'ils en saisissent la valeur intrinsèque par eux-mêmes, de manière autonome. La capacité à réfléchir de façon autonome, dans le cadre normatif et spirituel de leur religion, est donc une des ressources intellectuelles indispensables au parcours qui conduit à la religiosité authentique. Le philosophe

¹¹ Nous verrons ce qui distingue une bonne éducation religieuse d'une mauvaise dans l'esprit de Burt.

de l'éducation anglais Terence McLaughlin, qui a consacré de nombreux articles à la question de l'éducation religieuse rejoint une conclusion qui va tout à fait dans ce sens:

[G]iving a religious upbringing is in fact giving the child an experience which will enable him to evaluate religion for himself in a significant way. [...] So it might be argued, far from hindering the child's capacity for autonomy in this field, the provision of an appropriate form of religious upbringing is in fact facilitating it. (McLaughlin 1984, p. 82)

À la fois Burt et McLaughlin adhèrent implicitement à une interprétation philosophique classique et répandue selon laquelle la foi religieuse, comprise comme acte de croire en Dieu, doit être le résultat d'un cheminement individuel autonome, informé et responsable, au terme duquel l'homme reconnaît et réalise sa propre essence (Bernhard Welte 1978)¹². Si l'on suit cette interprétation, il faudrait donc qualifier de « mauvaise »¹³ une éducation religieuse qui viserait l'endoctrinement en adoptant des stratégies de manipulations psychologiques. En effet, les croyances religieuses qui résulteraient d'une telle éducation ne seraient pas authentiquement ou pleinement religieuses, au sens philosophique. C'est probablement ce qui conduit Burt à soutenir que la motivation des parents profondément religieux qui choisissent l'école religieuse plutôt que l'école commune n'est pas de prévenir l'usage de la raison ou de favoriser l'endoctrinement. Leur motivation est plutôt, soutient-elle, de protéger leurs enfants de la tentation du vice et de la conformité aliénante à la culture populaire de masse, afin qu'ils puissent mieux percevoir et saisir le sens et la valeur de la vie religieuse.

Parents who take seriously the challenge of raising a child to understand and embrace any deeply felt religious faith can be understood as harboring two concerns that often bring them into conflict with curricular goals as understood and articulated within the public schools. First is the desire to provide and then preserve, in the face of an aggressively materialistic culture, a sense of

¹² « L'homme est responsable vis-à-vis de sa propre foi, de son propre culte et de la religion qu'il vit lui-même. Il ne lui est pas permis de pénétrer dans ce terrain à l'aveuglette, au hasard, de manière superficielle et sans vérification. Il est vrai que ce n'est pas à lui de produire l'acte religieux mais il en est responsable puisque la religion surgit et se développe comme une forme de l'existence humaine dans le *médium* de la compréhension que l'homme a de lui-même et de l'être. » écrit Welte, 1978, p. 16 (traduction libre).

¹³ L'argument de Burt, tel qu'elle le présente, peut générer une confusion entre le descriptif et le normatif. Tel que mentionné plus haut, elle affirme que la majorité des parents religieux ne visent pas l'endoctrinement, mais elle devrait souligner que s'ils visaient l'endoctrinement, c'est qu'ils n'auraient pas compris la vraie nature d'une bonne éducation religieuse. Nous interprétons effectivement son point comme étant plus normatif que descriptif.

the transcendent in human life. A second related concern is to supply the child with the resources necessary to live a righteous life, to prevent as far as possible the corruption that can follow from too early or too overwhelming temptation to sin. (Burt 1994, p. 64)

Qui plus est, Burt souligne qu'un citoyen raisonnable doit être capable de confronter la communauté dominante, et qu'une bonne éducation civique devrait encourager la réflexion indépendante au sujet des forces et faiblesses de l'ordre politique existant (qui n'est jamais parfaitement juste). Or, elle soutient que les parents qui offrent à leurs enfants une éducation compréhensive religieuse du type que nous venons de décrire encourageront fort probablement cette disposition parce que leurs propres croyances et engagements sont le plus souvent en marge de la pensée dominante. En ce sens, apprendre à résister à la tentation du vice et du conformisme, c'est aussi bien apprendre (de manière indirecte) l'autonomie individuelle que la citoyenneté responsable.

Children who receive this sort of education are taught to stand up for culturally marginalized ways of life and are encouraged to develop the moral courage necessary to resist pressures for conformity. If they are given as well a sensitivity to the vice of hypocrisy, they may develop the skills necessary to reflect critically on the justice of their parents' principles as well. If not, it is only fair to acknowledge that the inability to probe the justice of the ideals with which we have been raised is a problem faced across the educational spectrum, not limited to those promoting strong religious or cultural identities. (Burt 2003, p. 197)

5. Le statu irremplaçable de l'école commune

Les arguments de Burt rappellent à ceux qui se méfient de l'éducation religieuse sur la base de l'importance qu'ils accordent à l'autonomie individuelle que leur méfiance est probablement excessive, et surtout, qu'elle est fondée sur une perception de la religion qui n'est pas bien informée philosophiquement. Cependant, les arguments de Burt ne sont valables que jusqu'à un certain point. Il semble juste de soutenir qu'une bonne éducation religieuse devrait idéalement favoriser une compréhension critique et un endossement authentique par le croyant de ses propres croyances et valeurs religieuses. Il est peut-être également vrai (sociologiquement) que la majorité des parents religieux qui s'opposent à l'école commune dans les sociétés pluralistes contemporaines sont motivés par cet idéal d'éducation religieuse conforme à l'essence de la religion. Le problème est qu'une personne peut comprendre sa propre religion et être capable de réfléchir de manière critique et rationnelle dans le cadre normatif et spirituel de cette religion,

mais sans pour autant avoir les connaissances et l'expérience de vie requises pour considérer réellement d'autres options de vie. Or, sans cette considération et confrontation critique sérieuse de nos propres valeurs, engagements, etc. (aussi réfléchis, authentiques et profonds soit-ils) avec au moins certaines alternatives éthiques, nous ne sommes pas pleinement autonome au sens requis par le libéralisme politique de Rawls.

Or, selon une thèse classique qui remonte à John Stuart Mill, pour évaluer adéquatement d'autres options de vie, il faut entrer en contact avec des personnes qui vivent différemment, et interagir avec elles. En d'autres termes, il faut être minimalement confronté à une diversité éthique réelle, représentée par des personnes concrètes, pour prendre sérieusement et honnêtement en considération des points de vue alternatifs, et ainsi être en mesure de vraiment juger de la valeur de nos propres croyances, engagements, etc.

Nor is it enough that he should hear the arguments of adversaries from his own teachers, presented as they state them, and accompanied by what they offer as refutations. This is not the way to do justice to the arguments, or bring them into real contact with his own mind. He must be able to hear them from persons who actually believe them; who defend them in earnest, and do their very utmost for them. (Mill 1859, p. 36)

Bref, l'enfant devrait être minimalement exposé à la diversité éthique pour développer pleinement son autonomie individuelle. Cette thèse millienne classique est très peu controversée dans la littérature libérale. Burt elle-même reconnaît parfaitement que le contact avec la diversité est un des éléments nécessaires au développement d'une autonomie individuelle achevée. La question controversée, et celle qui nous intéresse, est plutôt celle de savoir si la thèse de Mill justifie la nécessité de privilégier l'école commune pour la réalisation de l'idéal d'autonomie individuelle, et si, par conséquent, nous devrions restreindre la liberté des parents religieux en matière de choix éducatifs et/ou adopter des politiques publiques incitant les parents religieux à *éventuellement* opter pour l'école commune. Pourquoi, demandent Burt et d'autres partisans de l'éducation séparée (Coons et Sugarman 1999, pp. 85-85; Galston 2002, p. 106), l'enfant devrait-il fréquenter l'école commune s'il est déjà exposé à une diversité éthique socialement omniprésente et à laquelle il sera inévitablement confronté d'une manière ou d'une autre, tôt ou tard, dans les rues, dans les médias, à la télévision ?

Ces auteurs accusent effectivement les libéraux de surestimer l'importance de l'école dans le développement et l'éducation globale de l'enfant. Ils remarquent que dans une société libérale

contemporaine où il existe une pluralité de doctrines éthiques, religieuses et non-religieuses, il est peu probable que l'enfant manque, en effet, d'opportunités d'être exposé aux messages de systèmes de croyances alternatifs susceptibles d'éveiller une perspective sceptique sur leur propre foi et celle de leurs parents, même s'ils ne fréquentent *que* des écoles religieuses. « In a contemporary liberal society, it is impossible for small groups to seal themselves off from ways of live different from their own. » (Galston 2002, p. 106) Dans cet esprit, Crittenden juge pertinent de faire remarquer l'existence de nombreux cas de jeunes qui, malgré une éducation scolaire entièrement religieuse, se sont plus tard distanciés de la religion de leurs parents. « [T]here are many examples of young people who, notwithstanding a full program of schooling that broadly reinforces their family's values, adopt beliefs and ideals different from those of their parents. » (Crittenden 1988, p. 53)

Ce point empirique est difficile à nier, mais soulevé dans le contexte du débat sur l'autonomie individuelle, il n'est pas pertinent. En effet, la remarque de Crittenden témoigne d'une incompréhension significative de l'argument de la diversité et du concept d'autonomie individuelle. Brighouse (1999, p. 72) remarque à juste titre que le phénomène mentionné par Crittenden indique peut être combien il est facile de perdre la foi, mais il ne dit rien du processus qui conduit ces jeunes qui ont reçus une éducation scolaire religieuse à nier les croyances de leurs parents. Or, du point de vue de l'autonomie individuelle, seule la manière dont on embrasse ou rejette nos propres valeurs ou celles de nos parents est pertinente. Nous pouvons nous détourner des croyances de nos parents aussi dogmatiquement que nous les embrassons au départ, par exemple, parce que l'on cède à la pression du conformisme. Ce qu'il faut surveiller, ce n'est donc pas autant l'opportunité des jeunes d'être *exposés* à la diversité éthique que de leur capacité à *répondre* et à *réfléchir sur* cette diversité éthique de manière intelligente, pour former leurs propres jugements et prendre des décisions autonomes dans le contexte sociologique et politique du pluralisme.

Or, l'école est l'environnement institutionnel et social par excellence pour assurer ce type d'expérience de la diversité éthique pro-autonomie, pour peu qu'elle réponde à deux critères. D'une part, elle doit être *de facto* commune, c'est-à-dire accueillir des enfants qui proviennent de milieux culturels distincts et diversifiés. D'autre part, elle doit viser à ce que ses écoliers abordent cette diversité d'une manière raisonnable et rationnelle, en leur fournissant toutes les connaissances et habiletés nécessaires au développement de leur jugement critique (le curriculum

traditionnel assume normalement une large part de ce rôle). Autrement dit, l'école commune est un lieu où les enfants apprennent comment aborder le pluralisme éthique avec les outils associés à l'autonomie individuelle, en étant immédiatement confrontés à la diversité éthique dans leur classe, de manière encadrée. Voilà pourquoi l'école commune doit être considérée comme un environnement institutionnel unique et irremplaçable pour le développement de l'autonomie individuelle des jeunes.

C'est la raison pour laquelle nous croyons que Burt a tort de penser que l'expérience de la diversité éthique à l'extérieur de l'école suffit. Peut-être suffit-elle dans certains cas, mais l'école commune demeure le meilleur endroit identifiable et contrôlable sur lequel on puisse miser politiquement et socialement comme collectivité libérale pour favoriser le plein développement de l'autonomie individuelle d'un maximum de jeunes, au sens requis par la citoyenneté libérale.

En conclusion, nous avons fait valoir deux points dans le cadre de cette section. D'une part, nous avons montré que les philosophes de l'éducation libéraux ont tendance à se concentrer sur l'étape ultérieure d'exposition et de confrontation rationnelle avec le pluralisme éthique. C'est pourquoi ils survalorisent l'école commune et dévalorisent l'école séparée, surtout religieuse. D'autre part, nous avons montré qu'en revanche, les partisans de l'éducation religieuse, comme Burt et McLaughlin, sous-estiment l'importance de l'école commune dans l'apprentissage de l'autonomie individuelle par rapport à l'expérience extra-scolaire des jeunes qui reçoivent une éducation exclusivement religieuse, qu'ils jugent à tort pouvoir compenser pour l'homogénéité culturelle et morale relative des écoles religieuses fréquentées par ces jeunes. Notre conclusion concernant les politiques publiques en matière d'éducation commune dans une société libérale pluraliste est qu'elles devraient à la fois prendre en considération l'importance relative de l'école commune et l'importance de favoriser des programmes éducatifs et écoles qui consolident la cohérence identitaire de l'enfant aux cours des premiers stades du développement. Notre conclusion concernant le débat philosophique en cours sur l'éducation à l'autonomie individuelle est qu'il est démesurément axé sur la problématique de l'éducation religieuse, et que les philosophes auraient intérêt à se concentrer sur d'autres phénomènes sociaux sans doute plus répandus et plus nuisibles au développement de l'autonomie individuelle des jeunes que l'éducation religieuse.

CONCLUSION DU MÉMOIRE

Le point de départ de cette étude était l'interprétation rawlsienne du pluralisme éthique et de ses implications pour la théorie libérale (1993, 2003). En particulier, nous nous sommes intéressés à la question des conséquences que l'interprétation rawlsienne a pour la question de la légitimité de l'autonomie individuelle comme objectif d'éducation commune dans une société libérale pluraliste. Nous avons vu que la position de Rawls en la matière consiste à affirmer que seuls les objectifs éducatifs *strictement politiques* peuvent être légitimement poursuivis par l'État libéral, donc guider l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation obligatoire, et justifier une intervention étatique dans l'éducation des enfants. Or, puisque Rawls définit l'autonomie individuelle (idéal fondateur du libéralisme de ses prédécesseurs Kant et Mill) comme un idéal éthique privé, il conclut que ce n'est pas un objectif légitime d'éducation publique.

Dans la première partie de cette étude, nous avons montré qu'au contraire, la promotion publique du développement de l'autonomie individuelle de tous les enfants est parfaitement légitime dans un cadre théorique rawlsien, car il s'agit d'une des vertus *de la citoyenneté* et donc d'un objectif éducatif politique. Nous avons défendue cette position en démontrant que Rawls est aveugle aux implications réelles de sa propre interprétation de la notion de raisonabilité, qui caractérise, dans sa théorie, l'attitude du citoyen libéral responsable dans une société marquée par le pluralisme éthique. Plus spécifiquement, nous avons montré que la raisonabilité du citoyen, telle que Rawls la conçoit, est précisément indissociable de la vertu d'autonomie individuelle. Nous avons conclu que s'il est essentiel à la stabilité du régime politique libéral d'éduquer tous les futurs citoyens à la raisonabilité, tel que Rawls le soutient explicitement, il s'en suit qu'il est légitime de promouvoir publiquement le développement de l'autonomie individuelle, parce que cette dernière est une dimension constitutive de la raisonabilité.

Dans la seconde partie de cette étude, nous nous sommes interrogés sur les implications théoriques de notre relecture du libéralisme politique sous l'angle de ses exigences en matière d'éducation publique. Si, pour promouvoir la citoyenneté responsable, l'État libéral doit viser à promouvoir publiquement l'idéal d'autonomie individuelle, avons-nous encore affaire à une forme de libéralisme *politique*? En d'autres termes, nous avons considérée la question de savoir si les implications éducatives du libéralisme politique signifiaient son échec comme projet théorique distinct, étant donné qu'elles impliquent un sacrifice du principe de la neutralité du

politique envers toutes les conceptions de la vie bonne. Nous avons examiné une stratégie possible pour sauver la neutralité du libéralisme politique, malgré la nécessité d'une éducation publique à l'autonomie individuelle. Cette stratégie consiste à définir le concept même d'autonomie individuelle de manière neutre. On retrouve effectivement, dans la littérature libérale récente, plusieurs définitions de l'autonomie individuelle, dites « procédurales », selon lesquelles l'autonomie individuelle ne ferait pas partie d'une conception de la vie bonne, mais serait simplement un instrument épistémologique, vide de contenu déterminé, qui permet à chacun de *choisir* ou endosser sa propre conception du bien. Nous avons argué qu'indépendamment de la plausibilité strictement conceptuelle d'une telle définition de l'autonomie individuelle, elle n'est pas appropriée au projet éducatif rawlsien, car la raisonnable du citoyen libéral, tel que Rawls la comprend, demande plus que la possession d'une simple *capacité* procédurale à penser par soi-même. Dans la mesure où elle exige l'*exercice* effectif de la pensée critique (et toutes les dispositions caractérielles que cela implique), elle comporte un élément éthique incontournable. Elle est donc incompatible avec les conceptions de la vie bonne qui dévalorisent la pensée critique et, par conséquent, elle n'est pas compatible avec *toutes* les conceptions du bien. Si cela est vrai, l'État ne peut pas viser le développement de l'autonomie individuelle comprise en ce sens tout en demeurant complètement neutre au sens voulu par Rawls.

Enfin, le troisième chapitre fut consacré à la problématique des *moyens* de promotion du développement de l'autonomie individuelle des jeunes. Plus spécifiquement, nous avons examiné le débat sur l'école commune, typiquement considérée par les libéraux comme le moyen par excellence de promouvoir publiquement l'autonomie individuelle des jeunes dans une société libérale pluraliste. Nous avons défendue la thèse suivante. Si l'école commune est essentielle à un stade avancé du développement de l'autonomie individuelle des jeunes, parce qu'elle est une institution sociale privilégiée pour assurer une des conditions au développement de l'autonomie individuelle, à savoir un contact approprié avec la diversité éthique, elle n'est pourtant pas nécessairement mieux outillée que d'autres types écoles pour promouvoir le développement de l'autonomie individuelle au cours des premiers stades du développement. En particulier, nous avons soutenu que l'école primaire religieuse, typiquement traitée comme le cas problématique par excellence, peut avoir une importante valeur instrumentale vis-à-vis du développement de l'autonomie des jeunes à l'école. D'une part parce qu'elle favorise la cohérence identitaire dans

l'esprit du jeune, laquelle est une autre condition nécessaire au développement de l'autonomie individuelle, et d'autre part, parce qu'elle est compatible, en principe, avec le développement de la pensée critique.

BIBLIOGRAPHIE

ACKERMAN, B. (1980) *Social Justice in the Liberal State*, Yale University Press.

ADAMS, H. (2008) *Justice for Children: Autonomy Development and the State*, State University of New York Press.

ANDERSON, J. et CHRISMAN, J. (eds.) (2005) *Autonomy and the Challenges of Liberalism: New Essays*, Cambridge University Press.

APPIAH, A. (2003) « Liberal Education: The United States Example » dans MCDONOUGH, K. et FEINBERG, W. (eds.) *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press, pp. 56-74.

APPIAH, A. (2005) *The Ethics of Identity*, Princeton University Press.

ARNESON, R. J. et SHAPIRO, I. (1996) « Democratic Autonomy and Religious Liberty: A Critique of Wisconsin v. Yoder », dans HARDIN, R. and SHAPIRO, I. (eds.) *NOMOS XXXVIII: Political Order*, New York University Press.

BARRY, B. (2001) *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Polity.

BERTEN, A., DA SILVEIRA, P. et POURTOIS, H. (eds.) (1997) *Libéraux et communautariens*, PUF.

BOUCHARD, G. et TAYLOR, C. (2008) *Building the Future: A Time for Reconciliation*, Royal Commission, Gouvernement du Quebec.

BRIGHOUSE (1996) « Is There a Neutral Justification for Liberalism », *Pacific Philosophical Quarterly*, 77, pp. 193-215.

BRIGHOUSE (1997) « Two Philosophical Errors Concerning School Choice », *Oxford Review of Education*, 23 (4), pp. 503-510.

BRIGHOUSE (1998) « Civic Education and Liberal Legitimacy », *Ethics*, 108, pp. 719-745.

BRIGHOUSE (1999) « Liberalism, Autonomy, and the Prevalence of Evil », *The Good Society*, 9 (2), pp.72-74.

- BRIGHOUSE, H. (2000) *School Choice and Social Justice*, Oxford University Press.
- BRIGHOUSE, H. et SWIFT, A. (2006) « Parents' Rights and the Value of the family » *Ethics*, 117, pp. 80-108.
- BURTT, S. (1994) « Religious Parents, Secular Schools: A Liberal Defense of an Illiberal Education », *The Review of Politics*, 56 (1), pp.51-70.
- BURTT, S. (2003) « Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy », dans MCDONOUGH, K. et FEINBERG, W. (eds.) *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press.
- CALLAN, E. (1985) « McLaughlin on Parental Rights », *Journal of Philosophy of Education*, 19 (1), pp. 111-118.
- CALLAN, E. (1988) *Autonomy and Schooling*, McGill-Queen's University Press.
- CALLAN, E. (1996) « Political Liberalism and Political Education », *Review of Politics*, 58 (1), pp. 5-33.
- CALLAN, E. (1997) *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford University Press.
- CALLAN, E. (2002) « Autonomy, Child-Rearing and Good lives », dans ARCHARD, D. et MACLEOD, C. M. (eds.) *The Moral and Political Status of Children*, Oxford University Press.
- CARR, D., HALSTEAD, M., et PRING, R. (eds.) (2008) *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*, St Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs.
- CHRISTMAN, J. (ed.) (1989) *The Inner Citadel: Essays on Individual Autonomy*, Oxford University Press.
- CHRISTMAN, J. (2005a) « Procedural Autonomy and Liberal Legitimacy » dans ANDERSON, J. et CHRISMAN, J. (eds.) *Autonomy and the Challenges of Liberalism: New Essays*, Cambridge University Press.

- CHRISTMAN, J. (2005b) « Autonomy, Self-Knowledge, and Liberal Legitimacy » dans ANDERSON, J. et CHRISMAN, J. (eds.) *Autonomy and the Challenges of Liberalism: New Essays*, Cambridge University Press.
- COONS, J.E. et SUGARMAN, S.D. (1999) *Education by Choice: The Case for Family Control*, Educator's International Press.
- CLAYTON (2006) *Justice and Legitimacy in Upbringing*, Oxford University Press.
- CRITTENDEN, B. (1988) *Parents, the State and the Right to Educate*, Melbourne University Press.
- CURREN, R. (2000) *Aristotle on the Necessity of Public Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- DWORKIN, G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge Studies in Philosophy.
- EMLER, N. et REICHER, S. (1987) « Orientation to institutional authority in adolescence », *Journal of Moral Education*, 16, pp. 108-116.
- FEINGBERG, J. (1989) « Autonomy » dans CHRISTMAN, J. *The Inner Citadel: Essays on Individual Autonomy*, Oxford University Press.
- GALSTON, W.A. (2002) *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- GALSTON, W.A. (2005) *The Practice of Liberal Pluralism*, Cambridge University Press.
- GUTMANN, A. (1987) *Democratic Education*, Princeton University Press.
- GUTMANN, A. (1995) « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, 105 (3), pp. 557-579.
- HEATH, J. (2005) « Liberal Autonomy and Consumer Sovereignty », dans ANDERSON, J. et CHRISMAN, J. (eds.) *Autonomy and the Challenges of Liberalism: New Essays*, Cambridge University Press, pp. 204-225.
- HOME OFFICE (2001) *Building Cohesive Communities: A Report of the Independent Review Team chaired by Ted Cante*, December, London : Home Office.

- HURKA, T. (1994) « Indirect Perfectionism: Kymlicka on Liberal Neutrality », *Journal of Political Philosophy*, 3, pp. 36-57.
- HURSTHOUSE, R. (2007) « Virtue Ethics » dans Stanford Encyclopedia of Philosophy : <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>
- KANT, I. (1784/1983) « An Answer to the Question: What is Enlightenment? », dans *Perpetual Peace and Other Essays*. Trans. T. Humphrey, Hackett.
- KANT, I. (1785/1993) *Groundwork for the Metaphysics of Morals*. Trans. J. Ellington, Hackett.
- KATRADIS, M. (2010) « The Greek Diaspora Demos: Greek Language and Culture Programs in New York City and Ethnic Identity Amongst Greek-Americans », Independent Study Research Paper, article présenté à la *HGSE 2010 Student Research Conference*, Harvard University.
- KYMLICKA, W. (1989) « Liberal Individualism and Liberal Neutrality », *Ethics*, 99 (4), pp. 883-905.
- KYMLICKA, W. (1995) *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (1999) « Education for Citizenship », dans HALSTEAD et McLAUGHLIN (eds.) *Education in Morality*, Routledge, pp. 79-102.
- LARMORE, C. (1987) *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge University Press.
- LEVINSON, M. (1999) *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press.
- LEVINSON, M. et LEVINSON, S. (2003) « Getting Religion: Religion, Diversity, and Community in Public and Private Schools », dans WOLFE, A. (ed.) *School Choice. The Moral Debate*, Princeton University Press.
- MACEDO (2000) *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*, Harvard University Press.

- MACEDO, S. et TAMIR, Y. (eds.) (2002) *NOMOS XLIII Moral and Political Education*, New York University Press.
- MacINTYRE, A. (1981) *After Virtue. A Study in Moral Theory*, Duckworth.
- MacMULLEN, I. (2007) *Faith in Schools?*, Princeton University Press.
- McDONOUGH (1998) « Can the Liberal State Support Cultural Identity Schools? », *American Journal of Education*, 106 (4), pp.
- McLAUGHIN, T.H. (1984) « Parental Rights and the Religious Upbringing of Children », *Journal of Philosophy of Education*, 18 (1), pp. 75-83.
- McLAUGHLIN, T.H. (1992) « Citizenship, Diversity and Education: Philosophical Perspective », *Journal of Moral Education*, 21 (3), pp. 235-250. Republié dans Carr *et al.* (eds.) (2008) *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*, St Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs.
- McLAUGHLIN, T.H. (2003) « The Burdens and Dilemmas of Common Schooling », dans MCDONOUGH, K. and FEINBERG, W. (eds.) *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press, pp. 121-156. Republié dans Carr *et al.* (eds.) (2008) *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*, St Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs.
- McLAUGHLIN, T.H. (2005) « School Choice and Public Education in a Liberal Democratic Society », *American Journal of Education*, 111 (4), pp. 442-463. Republié dans Carr *et al.* (eds.) (2008) *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*, St Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs.
- MENDUS, S. (1989) *Toleration and the Limits of Liberalism*, Macmillan.
- MILL, J.S. (1859) *On Liberty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MULHALL, S. et SWIFT, A. (2003) « Rawls and Communitarianism », dans FREEMAN, S. (ed.) (2003) *The Cambridge Companion to Rawls*, Cambridge University Press, pp. 460-487.

- OSBORNE, K. (2008) « Education and Schooling : A Relation that Can Never Be Taken for Granted », dans COULTER, D. et WIENS, J.R. (eds.) *Why do we educate? Renewing the conversation*, Blackwell, pp. 21-41).
- OSHANA, M. (2006). *Personal Autonomy and Society*, Ashgate.
- RAWLS, J. (1971) *A Theory of Justice* (Rev. Edition), The Clarendon Press.
- RAWLS, J. (1980) « Kantian Constructivism in Moral Theory: The Dewey Lectures 1980 » *Journal of Philosophy* 77, pp. 515–72.
- RAWLS, J. (1993) *Political Liberalism*, Expanded Edition, Columbia Classics in Philosophy.
- RAWLS, J. (2003) *Justice as Fairness. A Restatement*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- RAZ, J. (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford University Press.
- REICH, R. (2002) *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, The University of Chicago Press.
- REICH, R. (2008) « How Can We Support Common Schooling and Educational Choice at Same the Time », dans HALSTEAD, M. et HAYDON, G. (eds.) *The Common School and the Comprehensive Ideal*, Wiley-Blackwell.
- SMITH, R. (2003) « Autonomy Detached » dans WHITE, J. « Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Brintain. With responses by Wilfred Carr, Richard Smith, Paul Standish and Terence H. McLaughlin », *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), pp. 163-169.
- TOMASI, J. (2001) *Liberalism Beyond Justice. Citizens, Society and the Boundaries of Political Theory*, Princeton University Press.
- WALDRON, J. (2003) « Teaching Cosmopolitan Right » dans MCDONOUGH, K. and FEINBERG, W. (eds.) *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press, pp. 23-55.

- WELTE, B. (1978) *Dal nulla al mistero assoluto. Trattato di filosofia della religione*, traduction italienne de A. Rizzi, présentation de A. BALLETO, M., MONFERRATO, C. (1985); 2ième édition (1996).
- WEINSTOCK, D. (2002) « Le pluralisme axiologique en philosophie politique contemporaine », dans *Diversité humaine, démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, pp.67-81.
- WHITE, J. (1990) *Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum*, Kogan Page.
- WHITE, J. (2003) « Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Brintain. With responses by Wilfred Carr, Richard Smith, Paul Standish and Terence H. McLaughlin », *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), pp. 147-184.
- WOLFE, A. (2003) (ed.) *School Choice. The Moral Debate*, Princeton University Press.